



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO
NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

**Os Currículos Específicos Individuais (CEI) e o
desafio na Inclusão**

CÉLIA DO CARMO CORUJO FIALHO

Beja

2016

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO NO
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

**Os Currículos Específicos Individuais (CEI) e o
desafio na Inclusão**

Tese de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Elaborado por:

CÉLIA DO CARMO CORUJO FIALHO

Orientação por:

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ ANTÓNIO ESPÍRITO SANTO

Beja, 2016

Agradecimentos

*O valor das coisas não está no tempo que elas
duram, mas na intensidade com que acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas
inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*

Fernando Pessoa

A todas estas *peessoas incomparáveis*, que me ajudaram a concretizar este objetivo, expresso o meu sincero agradecimento e apreço.

Quero desde já agradecer ao Professor Doutor José António Espírito Santo pelo genuíno interesse demonstrado pela investigação, incentivo, disponibilidade, compreensão e apoio demonstrado ao longo deste percurso.

Aos professores que colaboraram comigo, concedendo-me o seu trabalho, algo só acessível aos despojados de certezas e ideais do “eu nunca me engano e raramente tenho dúvidas” e cheios de uma vontade de aprender e fazer melhor, que os distingue e torna profissionais de primeira linha.

À minha família, especialmente ao meu avô, mãe, irmã e cunhado, o meu muito obrigado por tudo o que têm feito por mim, neste caminho e em tantos outros momentos da minha vida.

Ao meu sobrinho que com o seu sorriso, beijinhos, gracinhas, traquinices e palavras ainda a surgir, me encheu o coração nos momentos de maior tristeza e frustração, e assim me ajudou a seguir em frente.

Para todos aqueles que direta ou indiretamente têm cruzado o meu caminho, deixado um pouco do melhor de si, o meu obrigado!

Resumo

O presente projeto de investigação pretendeu estudar Currículos Específicos Individuais (CEIs), elaborados em cinco agrupamentos de escolas do distrito de Beja, para alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) a frequentar o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Teve como objeto de estudo a funcionalidade procurando-se investigar, dentro dos objetivos e das estratégias presentes em cada CEI, o papel que estes desempenham como instâncias mediadoras entre o propósito académico e a participação inclusiva dos alunos na escola e comunidade.

Por forma a operacionalizar este trabalho recorreu-se a uma análise de conteúdo de carácter eminentemente dedutiva, uma vez que se partiu de um processo de categorização apriorístico. Este estudo, em certo sentido, pode ser considerado quali/quantitativo, uma vez que foram utilizados alguns quantificadores, relativamente aos dados que emergiram da análise documental levada a efeito.

Para a análise aos objetivos considerou-se relevante recorrer à perspetiva de Robert Mager, para, com detalhe, se categorizar os objetivos e assim aferir o seu nível de funcionalidade. No respeitante às estratégias, procurou-se aferir a sua funcionalidade com base na corrente funcional, na perspetiva de Lou Brown e Costa e colaboradores.

Após a análise verificámos que, em termos da definição/formulação dos objetivos e das estratégias presentes nos CEIs, estes não são funcionais. Os resultados evidenciam que, de uma maneira geral, os CEIs ainda não projetam a inclusão, pois não estão em concordância com o que é preconizado a nível legislativo e da literatura sobre esta matéria ao não contemplarem uma perspetiva funcional, ideal para desenvolver as potencialidades de alunos com DID.

A partir dos resultados do estudo e após reflexão sobre os mesmos, foi elaborado um projeto de intervenção, a partir das necessidades diagnosticadas, que visa capacitar os docentes e técnicos para a elaboração de currículos de cariz eminentemente funcional.

Palavras – Chave: Currículo; Inclusão; Currículo Funcional; Currículo Específico Individual.

Abstract

This investigation project had as purpose to study individual and specific *curriculum* (*IEC*), elaborated in five schools groupings in Beja district, for students with intellectual and developmental disabilities (IDD) in the first and second stage of the basic education. It had as objective to study the functionality, within the objectives and strategies of any *IEC*, the role of this as mediator instances between the academic purpose and the inclusive participation of the students in the school and community.

To operationalise this study we used a imminently deductive contend analysis, as we used *a priori* formed categories. This study can be considered qualitative and quantitative, because we used some quantifiers to analyse the data that emerge from the documental analyses.

For the objectives analyses we used the perspective of Roger Mager, to with detail categorise objectives and with that assess their level of functionality. For the strategies we look to assess their functionality having as basis the perspective of Lou Brown Costa and collaborators.

After analysis we verify that in concerning of definition/formulation of objectives and strategies de *IEC* are not functional. The results show that in a general way, the *IEC* don't project the inclusion, because they are not align with the laws and with the literature, not including a functional perspective, that is the ideal to develop all the potential of the students with IDD.

From the results of the study and after reflexion about them, it was elaborated an intervention plan, from the diagnosed necessities, that aims to capacity teachers and technicians to elaborate learning programs of character mostly functional.

Key words: Curriculum, Inclusion; Functional Curriculum; Individual and Specific Curriculum

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	vi
ÍNDICE DE APÊNDICES	viii
INTRODUÇÃO	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
Capítulo I – O Currículo e a Inclusão.....	13
1. Currículo.....	13
2. Os currículos e a inclusão	16
3. O currículo para crianças/jovens com NEE.....	20
3.1. Os currículos Funcionais	24
3.2. Currículo Específico Individual	29
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	39
Capítulo I – Metodologia e desenho da investigação.....	39
1. Problemática e sua contextualização	39
2. Modelo de Investigação	41
3. Questões e Objetivos do Estudo	44
4. Amostra: Constituição e Caracterização.....	46
5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	48

Capítulo II – Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos	54
1. Apresentação dos Resultados	54
1.1. Resultados referentes aos CEIs do 1º Ciclo	54
1.2. Resultados referentes aos CEIs do 2º Ciclo	66
2. Síntese.....	80
 PARTE III – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	83
1. Diagnóstico de Necessidades.....	83
2. Projeto de Intervenção	84
 Considerações Finais	93
 BIBLIOGRAFIA	99

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Componentes/Características gerais dos CEIs em análise.....	105
Apêndice 2 – Grelhas de análise 1º Ciclo (Exemplo).....	112
Apêndice 3 – Grelhas de análise 2º Ciclo (Exemplo).....	119
Apêndice 4 - Análise Conjunta de Objetivos e Estratégias	124

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de Currículos para Alunos com NEE (Rodrigues, 2007).....	21
Quadro 2 – Componentes /Características gerais dos CEIs em análise.	50
Quadro 3 – Análise Conjunta de Objetivos e Estratégias.....	53
Quadro 4 – Área do Português	54
Quadro 5 - Área da Matemática	56
Quadro 6 - Área do Conhecimento do Homem e do Mundo.....	57

Quadro 7 - Área das Competências Pessoais e Sociais	59
Quadro 8 – Área da Motricidade/Expressão Físico-Motora.....	60
Quadro 9 - Área das Expressões Artísticas/Manuais.....	61
Quadro 10 – Área do Treino da Concentração/Atenção.....	63
Quadro 11 – Área do Português	66
Quadro 12 – Área de Matemática.....	68
Quadro 13 – Área do Conhecimento do Homem e o Mundo.....	69
Quadro 14 – Área de Culinária.....	70
Quadro 15 – Área de TIC	71
Quadro 16 – Área das Expressões Artísticas/Manuais.....	72
Quadro 17 – Área do Treino da Concentração e Atenção.....	73
Quadro 18 – Área das Competências Pessoais e Sociais.....	74
Quadro 19 – Área da Hortofloricultura	75
Quadro 20– Área do Inglês.....	76
Quadro 21– Representações do real, identificação das necessidades e situação ideal.	83
Quadro 22– Plano de Formação	86
Quadro 23- Oficina de Formação “ Um CEI funcional para uma Inclusão/Participação <i>funcional</i> ”	88

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos CEIs por ano de escolaridade – 1º Ciclo do Ensino Básico	47
Gráfico 2 – Distribuição dos CEIs por ano de escolaridade – 2º Ciclo do Ensino Básico	48

Introdução

As aprendizagens adquiridas nos múltiplos contextos de vida, constituem um manancial riquíssimo de educação sendo um dos pilares fundamentais desta. A educação deve combinar aprendizagens de teor cognitivo e funcional, visando uma participação ativa dos alunos com NEE.

De acordo com esta filosofia, a educação funcional constitui uma aposta estratégica numa óptica de promoção do desenvolvimento global, possibilitando a todo e qualquer indivíduo, com ou sem NEE, um acréscimo de lucidez para «ler o mundo».

A literatura sobre a Educação Inclusiva sugere que o desempenho dos alunos com NEE está intimamente relacionado, entre outros aspetos, com o desenho curricular adotado.

É neste contexto que surgem os Currículos Específicos Individuais, assim designados desde a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que vem traçar um novo caminho para a educação especial e uma nova perspetiva para os alunos com NEE.

Na linha do definido no DL nº3/2008, os CEIs apresentam-se como um importante elemento de trabalho na escola, para com os alunos com NEE, que não conseguem aceder ao currículo nacional de forma muito significativa, pois é neste que constam, frequentemente, a natureza das atividades desenvolvidas com os alunos.

As atividades funcionais assumem um papel fundamental no ensino e na aprendizagem das crianças com NEE, em particular dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID). A literatura aponta para que se valorize as aprendizagens funcionais promovendo a integração da dimensão teórica/prática, no sentido de se prepararem os jovens para enfrentarem o mundo em constante evolução.

De sublinhar que esta “perspetiva curricular funcional” não é exclusiva da educação especial ou para alunos com NEE, ela está presente nos currículos previstos para a generalidade dos

alunos, expressa na necessidade de uma ligação entre a escola, a família e a comunidade (Costa *et al.*, 1996).

Perante o exposto optámos por fazer um projeto na área dos CEIs, salientando a sua relação com o desenvolvimento integral dos alunos com NEE e a sua inclusão.

Partimos, pois, de uma ideia central, entender os CEIs de alunos com DID, como tendo um papel educativo crucial, no sentido mais amplo do conceito, no desenvolvimento/ na “conquista” de cidadãos participativos e conscientes.

Se tivermos em conta que os CEIs são documentos que constituem a base de trabalho de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos a que se destinam, a sua redação deve ser clara e objetiva, de forma a que o entendimento dos diferentes professores e técnicos, seja o mesmo, facilitando a sua operacionalização e potenciando, desta forma, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação de cada um dos objetivos e do próprio CEI.

Propomo-nos, assim, nesta dissertação de mestrado, explorar quatro conceitos: currículo, inclusão, currículo funcional e currículo específico individual, relacionando-os.

Na primeira parte, apresentaremos uma revisão da literatura de forma a enquadrar a abordagem teórica ao tema do nosso estudo, contemplando-se os seguintes pontos: Currículo, os currículos e a inclusão, o currículo para crianças/jovens com NEE, os currículos Funcionais e o currículo específico individual.

Da segunda parte, Estudo Empírico, faremos constar dois capítulos distintos: o primeiro diz respeito à problemática e sua contextualização, ao modelo de investigação, às questões e objetivos do estudo, à amostra e às técnicas e instrumentos de recolha de dados; o segundo capítulo refere-se à apresentação e análise dos dados recolhidos. A terceira, e última, parte do trabalho, contempla uma proposta de intervenção (plano de formação) decorrente de um diagnóstico de necessidades.

Por último, a conclusão, alude às reflexões finais do estudo e à possibilidade de desenvolvimento do nosso trabalho.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – O Currículo e a Inclusão

1. Currículo

Embora o termo “currículo” esteja muito difundido na literatura e prática pedagógica, muitas são as reflexões sobre a sua natureza, o que se deve ensinar, que valores/ideologias transmitir. De acordo com Roldão (1999), ao falar de currículo estamos a falar de um conceito ambíguo, uma vez que, “por currículo tem-se entendido muita coisa, consoante as épocas, os contextos e os pontos de vista teóricos de que se parte” (Roldão, 1999, p.14). Esta ambiguidade decorre da “...diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (Ribeiro, 1990, p.11).

O termo currículo é de origem latina “*currere*”, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, pelo que, está associado à ideia de sequência ordenada e à noção de totalidade de estudo.

Num passado não muito distante, a noção de currículo detida por qualquer pessoa estava ligada ao conceito de programa. “Integram-se, nesta tradição, as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” (Pacheco, 1995, p.13).

De acordo com Alonso *et al.* (2006, p.25), citado por Leite (2011, p. 50) o currículo consiste num “Corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução

competem à instituição escolar assegurar. Consubstancia o que socialmente, em cada época, se considera que deve ser ensinado e aprendido na escola”.

Leite (2011) defende que o currículo representa um processo contínuo de decisões, ou seja, uma construção que ocorre em contextos distintos e à qual correspondem diferentes fases e etapas. Este processo contínuo de decisão curricular obrigou à atribuição de diferentes papéis e de diferentes níveis formais de responsabilidade curricular tanto aos professores como às escolas, uma vez que, durante muito tempo as decisões curriculares apenas competiam às estruturas centrais. Leite (2011) afirma que é pertinente que o professor “conheça e analise as propostas curriculares oficiais e seja capaz de, sobre elas, tomar decisões curriculares reflectidas e fundamentadas, que se consubstanciem num projecto estratégico de intervenção”. (Leite, 2011, p. 9)

Na legislação portuguesa em vigor, “entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objectivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Decreto-Lei 139/2012 de 5 de Julho de 2012. Diário da República nº 129 – 1ª Série)

Zabalza (1987, p.26) define currículo como “o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagens”.

Ribeiro (1990) aponta para a ideia de currículo como um conjunto de experiências planificadas e organizadas pela escola ou mesmo para o conjunto das experiências vividas pelos alunos sob a orientação directa da escola. Nesta linha de pensamento Pacheco (1996, p.17) entende o currículo como “o conjunto das experiências vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação”. O mesmo autor reforça esta ideia afirmando que o currículo, no sentido mais lato, é “...um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os

intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 1996, p.17).

Também Roldão (1999) apresenta o currículo como o conjunto das aprendizagens que socialmente se pretende e espera que o sistema formal de ensino promova e garanta a todo o seu público, “sejam elas de natureza científica, pragmática ou humanista, cívica, interpessoal ou outras”. (Roldão, 1999, p.47)

Rodrigues (2001) considera como currículo todo o conjunto de experiências planeadas para um indivíduo ou grupo, sejam elas atividades académicas ou noutros contextos habilitativos que visem melhorar a inclusão social e a sua qualidade de vida.

Vários autores, Roldão (1999), Santomé (1995), Pardal (1993), citados por Santos (2007), afirmaram que o currículo deve ser encarado numa perspetiva ecológica, prática e emancipatória, onde todos os elementos de decisão negociam as soluções para os problemas com que se deparam. Defendem, igualmente, que o currículo faz parte do universo escolar, da experiência do aluno, tal como da sociedade e da cultura da comunidade onde está inserido, pelo que, se deve ter em atenção todas essas vertentes de forma a dar uma resposta cabal às necessidades reais de todos os alunos e em particular dos alunos com NEE.

Formosinho (2007), abordando a questão do currículo, refere que só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, flexível, aberto, opcional e com objetivos em si mesmo, pode estar adequado à diversidade de alunos de uma escola. Nesse currículo devem figurar os papéis de cada um: o que deve, e como ensinar o professor; o que deve aprender o aluno; que recursos, experiências e colaboração se devem esperar da comunidade.

Visando este objetivo, Zabalza diz que “conhecer a quantidade e a diversidade de recursos da escola é um passo fundamental para racionalizar o desenvolvimento do currículo e para melhorar a sua eficácia” (Zabalza, 1987, p.71). O mesmo autor refere, ainda, que é importante saber-se quais os profissionais disponíveis; espaços que se podem utilizar; os recursos

materiais e técnicos disponíveis na escola; a dinâmica relacional entre todos os intervenientes e quais as inovações didáticas em curso.

Em sùmula, perante os novos papéis que são pedidos à escola, na atualidade, é impreterível que esta, visando dar resposta às novas exigências que se lhe propõem, adote um currículo ajustado às necessidades e interesses de cada aluno, procure estabelecer uma gestão participada, tornando-se uma instituição comunitária e polivalente. Para tal há que estabelecer estruturas flexíveis assumindo o currículo um papel primordial. (Vilar, 1993)

A atenção às diferenças individuais, sejam elas quais forem, numa escola que se quer de todos e para todos exige currículos abertos e flexíveis, capazes de se ajustarem às necessidades específicas de cada indivíduo.

O currículo não deve/poder ser entendido como um conjunto de orientações rígidas e lineares que devem ser operacionalizadas uniformemente por todos. Formosinho (2007) defende que o currículo de uma escola não pode apresentar-se como de “tamanho uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único” deveremos ter uma escola com um currículo desenhado de acordo com os alunos, professores e pais, de forma a haver uma apropriação do mesmo por parte de todos os intervenientes.

2. Os currículos e a inclusão

O conceito de “Inclusão” tem vindo a ser explorado ao longo das últimas décadas, daí que, a sua definição não seja linear ou constante, culminando com a existência de inúmeras abordagens e definições.

A historicidade da inclusão comprova que este conceito atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas.

A filosofia da inclusão escolar dos alunos com NEE surge em consequência de transformações paradigmáticas no quadro mundial da Educação Especial. Foi a partir da conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, mais conhecida como Declaração de Salamanca, que este conceito ganhou força. Sendo esta declaração considerada por todos os autores que se debruçam sobre a temática, o acontecimento que marcou a forma como as políticas educativas de vários países do mundo começaram a encarar a educação das crianças com NEE, como uma prioridade, levando a mudanças, nas políticas e práticas na educação.

Foi nesta conferência que se consagraram um conjunto de conceitos como “Inclusão” e “Escola Inclusiva” que passaram a fazer parte da linguagem corrente dos profissionais ligados à educação.

O conceito de inclusão “inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares” (Correia, 2005, p. 11) apresenta-se bem diferente do conceito de integração, uma vez que, este último visa posicionar o aluno com NEE no patamar de um aluno sem NEE, já o conceito de inclusão assume a heterogeneidade que existe entre os alunos como sendo “um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas.” (Correia, *id. ibid.*)

Correia (2005, p.54) defende “que a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites”. Pelo que “(...) a inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal” (Correia, 2005, p.55).

Perante o exposto é possível afirmar que o conceito de inclusão aponta para a ideia de que o aluno com NEE deve frequentar as escolas regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais, devendo usufruir de todos os serviços de que necessita, para atender às suas características e necessidades.

Relativamente ao conceito de escola inclusiva, Martins e Leitão consideram que “...uma Escola Inclusiva deverá responder à heterogeneidade dos seus alunos, garantindo a qualidade de ensino-aprendizagem para todos eles. Impõe-se neste sentido, uma reorganização estrutural da escola, nas vertentes: (i) espaços [adequabilidade física dos imóveis e acessos]; (ii) dinâmica de sala de aula; (iii) organização curricular; (iv) formas e critérios de avaliação. Igualmente imprescindível é a consciencialização da importância de mudanças efectivas ao nível das práticas pedagógicas cientificamente validadas, bem como das concepções e das atitudes docentes face aos alunos com NEE” (Martins & Leitão, 2012, p.61).

Rodrigues (2003) considera que a escola deve organizar-se construindo contextos facilitadores da educação inclusiva, pelo que propõe a expressão “educação inclusiva” em detrimento de “escola inclusiva” pois entende que a escola não se deve “balcanizar” ou fechar, criando “paraísos” isolados pois a inclusão conquista-se na educação.

A educação inclusiva é a oportunidade de, não só os alunos, mas também dos professores e restante comunidade escolar, experimentarem viver e conviver com a diferença. A perspectiva da inclusão torna-se um benefício importante para alunos com e sem deficiência na medida em que, proporciona a solidariedade, a cooperação, tal como a integração com a diversidade e o domínio da compreensão, tolerância, e confiança nas relações com o outro.

Educar crianças e jovens com NEE em escolas especiais, significa privá-los de uma aprendizagem diversificada e estimulante que só é possível na escola regular dada a variedade de pessoas, culturas e raças que fazem parte desse ambiente.

O surgimento das ideias ligadas à Educação Inclusiva perspetivaram uma abordagem mais flexível que abrange todos os alunos, em detrimento de um currículo essencialmente baseado nas suas dificuldades, que aparece na literatura designado por um currículo terapêutico ou habilitativo (Costa e Rodrigues, 1999).

Este modelo curricular alargado, com enfoque na inclusão social, na interação entre os alunos e no desenvolvimento da autonomia, recebe uma avaliação positiva por parte de pais e professores, sendo, segundo Costa (2006), por vezes designado de “modelo “guarda-chuva”.

De acordo com o referido pela mesma autora, estes dois modelos têm sido apresentados como opostos, ou melhor, como não sendo possível que coexistam. Contudo, esta estudiosa considera que ambos se complementam e enriquecem a intervenção junto dos alunos. Pois seria, nas suas palavras, insensato deitar fora em nome da “Inclusão” anos de trabalho no desenvolvimento de metodologias de intervenção destinadas a problemas específicos de aprendizagem dos indivíduos com NEE.

Assim, ainda que o desenvolvimento de projetos de Educação Inclusiva tenham dado realce a um currículo mais “social”, há que não desperdiçar o conhecimento que se veio a acumular e que está constantemente a ser produzido e que nos informa sobre intervenções mais especializadas e podem em muitos casos permitir aprendizagens importantes.

Para uma prática consequente e informada com estes alunos estes dois modelos curriculares devem ser considerados em conjunto, de modo a que não só a interação com os outros e o desenvolvimento de competências sociais seja realizado, mas também, que o conhecimento que dispomos sobre a aprendizagem em certos tipos de dificuldades, seja usado a favor de um processo de aprendizagem bem-sucedido.

3. O currículo para crianças/jovens com NEE

De entre os diferentes níveis de inclusão social, uma maior atenção tem sido dada à inclusão escolar da criança/jovem com NEE, de um modo geral, ao sistema regular de ensino, na tentativa de alargar as suas oportunidades educacionais.

Têm sido colocadas várias questões sobre a adequação ou não da educação escolar, no sistema regular, para dar respostas a estes alunos. Diferentes autores têm chamado à atenção, quer para os aspetos educacionais existentes, quer para os recursos necessários à real e efetiva inclusão, como também para o encaminhamento, diagnóstico e colocação desses alunos no ensino regular.

A UNESCO, na Declaração de Salamanca (1994), refere que as escolas devem apoiar os alunos com NEE para que se tornem economicamente ativos e dotados das competências necessárias à vida diária, para tal, aquelas, devem oferecer formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais fora da escola.

Quando falamos da inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular, necessariamente há que pensar nos diferentes tipos de ajudas pedagógicas necessárias, facilitadoras do acesso dos alunos aos objetivos gerais da educação. Assim, surge a necessidade de se proceder a adequações no currículo, mais ou menos significativas, consoante as necessidades dos alunos.

Rodrigues (2003, p.92) refere-se ao currículo como um dos “aspectos centrais que deve ser tido em conta quando procuramos realizar alterações na escola no sentido da inclusão”.

A Declaração de Salamanca, (1994), também salienta que as escolas deverão reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adequando os seus currículos, as suas

estratégias e os seus recursos, materiais e humanos, aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos.

Neste sentido, para fazer face à grande diversidade de necessidades educativas dos alunos, a escola deverá desenvolver um verdadeiro *continuum* de diferentes níveis de adequação e de concretização curricular, com o intento de tornar possível o acesso de todos os seus alunos aos objetivos da educação, pressupondo deste modo, a aceitação da diferença como algo a que é necessário dar respostas adequadas, numa linha integradora e de inclusão social.

Torna-se assim imprescindível, primeiro desenhar currículos capazes de dar respostas de qualidade aos alunos, e, segundo, que as escolas estejam dotadas dos recursos humanos, físicos e pedagógicos necessários, para que tal suceda.

Esta necessidade de dar respostas eficazes às necessidades de todos os alunos, nomeadamente às dos alunos com NEE, fez surgir diferentes tipos de currículos, que Rodrigues (2007) classificou em função do grau das adequações introduzidas, os quais podem conter mais ou menos restrições, conforme o apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Tipos de Currículos para Alunos com NEE (Rodrigues, 2007)

Currículo Regular com ou sem Apoio	Resposta às NEEs no contexto do currículo regular, dentro do horário normal da turma; Recurso Esporádico a pequenos apoios ou pequenas adaptações; Aplicável a: amblíopes, surdez ligeira, deficientes motores sem lesão cerebral, problemas de aprendizagem.
Currículos Regulares com algumas modificações	Tendo como padrão o mesmo trabalho que os pares, no entanto os objetivos devem ser mais apropriados mantendo como referencial os objetivos gerais;

	<p>Podem conter pequenos cortes, acrescentos ou alterações ao currículo e ou algumas atividades suplementares ou alternativas geridas de molde a não perturbar a presença no currículo regular.</p>
<p>Currículo Regular com reduções significativas</p>	<p>Mantém-se a preocupação em seguir o currículo regular sempre que possível podendo no entanto haver cortes e modificações substanciais no conjunto das disciplinas ou em disciplinas específicas;</p> <p>O currículo centra-se em torno dos “Skills básicos” (leitura, escrita e cálculo);</p> <p>Progressos significativos nas disciplinas base devem conduzir à reintrodução paulatina das outras disciplinas;</p> <p>Disciplinas e ou conteúdos em que o aluno não consegue acompanhar devem dar lugar a conteúdos e atividades que promovam maior autonomia e a preparação para a vida ativa;</p> <p>A implementação destes currículos exige uma maior organização interna da escola/recursos.</p>
<p>Currículo Especial com Acrescentos</p>	<p>Integração social;</p> <p>Integração nas áreas académicas essenciais (linguagem, comunicação e cálculo);</p> <p>Incluir tudo o que proporcione autoestima, autonomia pessoal e social, preparação para a vida ativa e cívica;</p>

	Atividades orientadas com a colaboração de técnicos especializados, em ambientes adequados e combinando contextos educativos proporcionados por instituições especializadas.
Currículo Especial	<p>Currículos especiais tradicionais centrados nas habilidades básicas de autonomia pessoal e social;</p> <p>Programas intensivos específicos altamente estruturados assentes em princípios e métodos behavioristas ministrados em ambientes educativos especiais com elevado controle de comportamento;</p> <p>Currículos desenvolvimentistas que têm por base os padrões e estádios do desenvolvimento normal (competências motoras, sensoriais, sociais e cognitivas);</p> <p>Currículos Funcionais – contextos educativos próximos da vida real na comunidade em que o aluno vive. Desenvolvem a autonomia pessoal e social e também o usufruto das mesmas oportunidades, recursos e serviços que os seus pares. As tarefas ou atividades a aprender são abordadas globalmente em diversos contextos reais sem qualquer preocupação com pré-requisitos sensoriais, motores, sociais ou cognitivos que o aluno não domine.</p>

Na perspetiva de Costa (2006), a individualização e a diferenciação curricular devem ser percecionadas numa abordagem centrada no aluno, na família e na interação. Esta perspetiva traduz-se na ideia de que os currículos se devem adaptar às necessidades e expectativas de cada aluno em particular e não o contrário.

Desta linha de pensamento que advoga um currículo que promova o sucesso escolar de todos os indivíduos, tendo sempre em atenção as suas diferenças, surge o termo currículo inclusivo. Ainscow *et al* (1997) referem que abordar o currículo de forma inclusiva significa que, todos os alunos devem ter um currículo comum garantindo um ensino com níveis diversificados,

baseado em atividades que permitam aos discentes “aprender fazendo” e que todos tenham a oportunidade de se envolverem de forma produtiva nas atividades da turma.

Autores como Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross (1988), citados por Santos & Morato (2002), distinguem cinco modelos de currículos distintos:

- a) Currículo geral onde se espera que todos os discentes atinjam as mesmas metas;
- b) Currículo geral com pequenas modificações. Os alunos com NEE devem cumprir o currículo nacional, mas com algumas adequações nas metas;
- c) Currículo geral com modificações significativas, onde se verifica uma maior adaptação do mesmo face às características do aluno;
- d) Currículo especial com adições, onde são permitidas incursões no currículo “regular” para atender a NEE;
- e) Currículo especial, aplicado apenas quando o nível de comprometimento não permite ao aluno acompanhar de todo os seus pares.

Nesta linha de pensamento, Vieira & Pereira (1996) consideram que o currículo para os alunos com NEE está comprometido, como qualquer currículo, com estes princípios.

Para os currículos especiais, autores como Pollway e colaboradores (1989) igualmente citados por Santos & Morato (2002) propõem, entre outros, os modelos funcionais. Também Fino (1993, p.18) considera o currículo funcional como o mais indicado para os alunos com NEE “porque se destina a desenvolver competências que permitam ao indivíduo com deficiência intelectual funcionar o mais autónomo e eficientemente possível nos diferentes ambientes em que vive e/ou terá de viver num futuro mais ou menos próximo”.

3.1. Os Currículos Funcionais

A escola deve valorizar os alunos com NEE, considerando o seu potencial de desenvolvimento, as suas capacidades e necessidades e não evidenciar só as suas limitações.

Como fazer isto?

De acordo com vários autores, de entre eles Lou Brown, Costa e colaboradores, a resposta a esta questão decorre da implementação de currículos funcionais.

O currículo funcional é uma proposta de ensino que visa a melhoria da qualidade de vida das pessoas com NEE. De um modo geral, trata-se de um amplo empreendimento de ensino projetado para oferecer oportunidades para os alunos aprenderem as capacidades fundamentais para torná-los independentes, competentes, produtivos e felizes em diversas áreas importantes da vida, familiar e em comunidade. A ideia base é que o ensino esteja orientado para promover a interação positiva desses alunos com o meio em que vivem.

Observando um pouco a história dos currículos funcionais, é importante perceber como Lou Brown (1993), citado por Costa *et al* (1996), advoga a pouca adaptação dos currículos às características e idade dos indivíduos portadores de deficiência. Nos U.E., 1% da população eram classificados com QI abaixo de 50 – deficiência severa. Lou Brown verificou que estas pessoas andavam a fazer a mesma coisa até adultos (recortes, pinturas ...), as escolas andavam a infantilizar os jovens/adultos pois a referência era o desenvolvimento mental e não a idade cronológica. Mas a idade mental pode não corresponder à idade social.

Os currículos desenvolviam “competências consideradas básicas, tais como, desenvolvimento motor (grosso e fino), cognitivo e social, aprendizagem de actividades de vida diária e, por vezes, ginástica e actividades de expressão artística” (Costa, *et al.*, 1996, p.55).

Inúmeros estudos realizados em diferentes países revelam que a maioria destes alunos não alcançava competências em áreas muito importantes como, a autonomia, integração social e laboral que lhes permitissem ter uma vida considerada com qualidade. (Costa, 1996, *et al.*)

De acordo com Costa *et al.* (2000, p.82) “As expectativas em relação à aprendizagem e à capacidade de realização de tarefas, por parte de alunos com deficiências intelectual acentuada, apontam para um nível que se situa abaixo do que é atingido por, aproximadamente, 99% da população dos alunos da mesma idade. Se as competências que estes alunos conseguem adquirir são em número tão limitado, é aconselhável que um número considerável de entre elas tenha um carácter funcional.”

Assim surgem os programas de tipo funcional, defendidos por Lou Brown citado por Costa (1996). A população alvo destes currículos segundo este autor, são: “Alunos com deficiências intelectuais severas que funcionam, sob o ponto de vista intelectual, no nível mais baixo, constituindo 1% duma população normalmente distribuída e que, tradicionalmente, eram classificados como tendo um QI de 50 ou inferior e rotulados como tendo uma deficiência mental moderada, severa ou profunda. Para além de funcionarem, sob o ponto de vista intelectual, abaixo de 99% da população, estes alunos manifestam, com frequência, uma gama variada de deficiências adicionais...” (Brown, 1987, citado por Costa *et al.*, 1996, p. 38)

Dado o exposto torna-se pertinente definir o conceito de funcionalidade. Por funcionalidade entende-se uma ação/atividade “que, se não for realizada pelo aluno com deficiência, terá de ser realizada por outra pessoa.” Brown (1993) citado por Costa *et al.* 1996, p.35).

A noção de funcionalidade surge assim ligada à utilidade de alguma coisa para uma determinada pessoa. (Costa *et al.*, 1996)

Os currículos funcionais (CF), defendidos por Brown (1989), Costa e colaboradores (1996), Rodrigues (2001, 2003) e Vieira e Pereira (1996), visam proporcionar ao indivíduo com NEE a oportunidade de ter uma vida o mais independente possível, significando isso, que ele poderá fazer escolhas e tomar decisões sobre o que quer fazer, permitindo-lhe funcionar de forma autónoma e eficaz, desenvolvendo competências para atuar nos seus meios significativos.

Segundo Vieira e Pereira (1996, p.47), o funcionamento da pessoa na escola, na família e na comunidade pode ser melhorado desde que lhe sejam proporcionados os apoios necessários. Neste contexto surge devidamente justificado/sustentado um ensino funcional, no qual todas as pessoas que estão em interação com o aluno são educadores e cuja ação há que formar, potencializar e desenvolver.

Para Rodrigues (2001, cit. por Ferreira, 2008, p. 46), a concepção de currículo funcional tem como ideia central que as pessoas com NEE especialmente as que apresentam níveis adaptativos mais baixos, têm o direito a desenvolver atividades que vão além do ocupacional, ou seja, atividades que visem capacitá-los para uma vida o mais autónoma possível e com maior qualidade, contribuindo então para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Na opinião de Van Gennep (1989, cit. por Vieira & Pereira, 1996), toda a filosofia que enquadra o ensino funcional centrado nos contextos de vida do aluno é dirigida no sentido de lhe proporcionar o máximo de participação e inclusão social, ainda que, essa participação, possa por vezes ser apenas parcial. Numa mesma linha de pensamento, Pereira (1998) advoga que o conceito de funcionalidade pressupõe que a pessoa funcione no seu ambiente natural, ou seja, que esteja presente nos ambientes que são frequentados pelos familiares e vizinhos da mesma idade.

Segundo Brown (1986), cit. por Costa *et al.* (1996) as principais características dos currículos funcionais e o que os distingue de outro tipo de currículos, em especial dos de tipo desenvolvimentista são:

- Currículos individualizados, ou seja, adaptados a cada aluno, às suas características e ao seu contexto familiar e social;

Ex: No meio rural faria sentido um currículo que visasse o cuidar de animais, já no meio urbano, tal não faria sentido.

- Currículos relacionados com a idade cronológica, com o objetivo de evitar a infantilização das crianças/ jovens, dignificando e promovendo a sua auto-estima e elevando o seu estatuto pessoal e social;

Ex: No caso de jovens, em vez de músicas infantis devem ouvir música apreciada pelos jovens da sua idade; em vez de pintarem desenhos podem aprender a tirar fotocópias.

- São currículos que incluem de forma equilibrada, atividades funcionais, atividades que se não forem realizadas pelo indivíduo, alguém terá de lhas fazer – 1ª ideia de Lou Brown; atividades úteis para o aluno ou para a comunidade em que está inserido;
- Currículos que incluem também, para além das atividades promotoras da autonomia, atividades académicas, recreativas, desportivas ou culturais promovendo assim o desenvolvimento de uma vida considerada de qualidade.
- A previsão do tempo que o aluno leva para aprender é outra característica a ter em conta nestes currículos.

Se as tarefas propostas para um determinado aluno se apresentarem de difícil aquisição e por isso ocuparem muito do tempo do aluno, há que ponderar os itens acima referidos, utilidade e funcionalidade, se não for considerada essencial deve ser abandonada. Se for de extrema importância deverá ser simplificada para que se torne mais acessível.

- Estes currículos devem apresentar uma dimensão longitudinal, uma vez que se caracterizam pela utilidade para o aluno ao longo da sua vida, devem ser desenvolvidos sempre que possível em contextos naturais, fora do ambiente escolar, sem intervenção direta do professor (na família, no convívio social, nas atividades recreativas ou no emprego), “Tais medidas são, porventura, aquelas que obrigam a uma mudança mais

radical nos modelos educativos tradicionalmente utilizados e que levam a uma maior alteração nas funções dos professores e das escolas.” (Costa *et al.*, 1996, p. 37);

- Currículos que pretendem “responder às expectativas presentes e futuras dos pais ou, quando possível, dos próprios alunos.” (Costa *et al.*, 1996, p.38).

Os pais devem ter a possibilidade de expor as suas expectativas, medos/anseios antes da elaboração do currículo e assim possibilitar que o mesmo dê resposta também ao que a família considera importante ensinar ao seu educando. Não é de menos importância compreender o que o aluno gosta e ter isso em conta na hora de elaborar o *SEU* currículo.

Para autores como Vieira e Pereira (1996), Pereira (1998), Costa (2000), o modelo curricular funcional, tem por objetivo a preparação para uma vida autónoma, com experiências diversificadas e integradas sob o ponto de vista familiar, social e laboral, são organizados de forma descendente e baseiam-se nas áreas que decorrem da vida de todos os indivíduos: a casa, a comunidade, a escola (para crianças e jovens), a vida de recreação-lazer e o trabalho (para jovens e adultos). Ou seja, têm por base, a análise do ambiente em que vivem os jovens e nas competências necessárias a um funcionamento autónomo.

Outro aspecto a realçar é o paralelismo entre os currículos funcionais e o conceito de inclusão. Como já referido anteriormente, por currículos funcionais entendem-se os programas educativos elaborados para uma população de alunos que apresenta deficiência mental moderada, severa ou profunda, e que visam a sua preparação para a uma vida autónoma a nível familiar, social e laboral.

Quanto ao conceito de inclusão, este visa a “inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares” (Correia, 2005, p. 11) apresenta-se bem diferente do conceito de integração, uma vez que, este último, visa posicionar o aluno com NEE no patamar de um aluno sem NEE, já o conceito de inclusão assume a heterogeneidade que

existe entre os alunos como sendo “um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas” (Correia, 2005, p.11).

Tendo em conta as definições apresentadas há a destacar o defendido por Costa, ao considerar que “Os currículos funcionais fazem parte integrante da política educativa inclusiva – ou seja, contribuem para se conseguir o acesso e a participação na escola de todas as crianças. De entre as que se deparam com barreiras a este acesso e a esta participação, as que apresentam “deficiência intelectual acentuada”, são, porventura, as que têm sido mais afectadas por estas barreiras e, conseqüentemente, mais sujeitas à exclusão ou segregação” (Costa,2006, p.12).

3.2. Currículo Específico Individual

Leite (2011) define o currículo específico individual como “o conjunto estruturado de aprendizagens com acentuado grau de afastamento ao currículo comum, que são consideradas adequadas, necessárias, úteis e significativas para determinado aluno, em determinado momento da sua evolução e que compete à escola assegurar” (Leite, 2011, p.50).

O processo educativo envolve sempre a tomada de decisões sobre o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, no entanto, a flexibilização e adequação dos currículos à diversidade dos alunos e dos contextos que frequentam, constituem hoje em dia, uma preocupação generalizada.

Quando um aluno não tem capacidade para aceder ao currículo regular, mesmo que adaptado, é necessário que disponha de um currículo diferente, elaborado de modo a responder às suas necessidades especiais de educação. Em Portugal estes currículos, após a publicação do decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro passaram a ser designados por Currículos Específicos Individuais (CEI) e que, de acordo com a tipologia de currículos de Rodrigues (2007), os CEIs estarão incluídos nos, denominados pelo autor, currículos especiais.

Estes currículos que substituem os do regime educativo comum, destinam-se a desenvolver competências que permitam ao indivíduo com NEE funcionar o mais autónomo e eficientemente possível nos diferentes ambientes em que vive e/ou terá de viver no futuro.

O Currículo Específico Individual (Cap. IV do artigo 16º, alínea e) do decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro) prevê alterações significativas no currículo comum. Assim, educar alunos com NEE, passa a não ter como objetivo central a sua capacitação académica, mas, sobretudo, o desenvolvimento de competências que contribuam para uma futura inserção social e profissional e para uma vida o mais autónoma possível.

O manual de apoio à prática, emanado do Ministério da Educação aquando da entrada em vigor do referido decreto-lei (DGIDC, 2008) refere que o CEI se relaciona diretamente com o nível de funcionalidade do aluno. Este vai determinar as alterações significativas no currículo comum e deve responder às reais necessidades do aluno. Assim, os CEIs deverão basear-se numa perspetiva curricular funcional e visarem o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e da autonomia do aluno.

A sua aprovação e consequente implementação será feita, sempre, mediante o parecer do conselho de docentes ou do conselho de turma.

Estes currículos devem:

- ter um cariz funcional, ou seja, as atividades têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós-escolar) do aluno;
- perspetivar uma seleção de competências a desenvolver que deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno;
- a aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais por forma a dar-lhes significado;
- as atividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno” (DGIDC, 2008, p.37).

Quanto à elegibilidade de um aluno para o CEI, esta deve ser alvo de uma avaliação rigorosa e muito bem ponderada, pois as suas implicações ao nível do tipo de aprendizagem bem como da certificação é muito forte.

O estabelecimento de metas diferentes de aprendizagem e ensino de matérias específicas não invalida que, na medida do possível, o aluno frequente algumas disciplinas da turma do ensino regular e que participe em diferentes atividades desenvolvidas pela escola, como a DGE (2015) exemplifica: “Participação nas atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da turma, com adaptação dessas atividades em função do perfil de funcionalidade do aluno, quando necessário; Frequência de disciplinas com apoio de docente de EE, psicólogo do AE e/ou assistente operacional nos momentos em que são desenvolvidas atividades em que o aluno possa participar ativamente; Criação de dinâmicas de grupo que permitam o treino de competências, em particular de socialização, comunicação e autonomia, saídas/visitas de estudo em locais acessíveis para os alunos; Tutoria pelos pares” (DGE, 2015, p.24)

Nesta sequência surge o conceito de ‘sociedade educadora’, em que tudo pode e deve tornar-se uma oportunidade para aprender e para realçar/fazer emergir o potencial de cada um.

Esta afirmação remete para o reconhecimento de que a aprendizagem não se pode limitar às estruturas educativas, ocorrendo também, de modo informal e podendo incidir, em outros “contextos educadores”, aos quais correspondem os vários espaços e situações de vida das pessoas: a casa, a família, o trabalho, as instituições, os grupos de pertença, a sociedade em geral, entre outros.

Deste modo, torna-se necessário que os currículos pensados para os alunos com NEE quebrem a sua quase exclusiva redução à dimensão escolar/académica e apostem, de uma forma articulada, nas potencialidades educativas de outras modalidades educativas que não a formal.

É cada vez mais reconhecido que a aprendizagem realizada pelo indivíduo não se limita aos contextos formais de educação. No decurso da vida, múltiplas são as situações, variados são os contextos em que os indivíduos, colocados diante de situações novas e da complexidade da vida, vão criando e imaginando modos de resolver os problemas com que são confrontados e, deste modo, construindo saberes. Fazem-no, muitas vezes, de forma não consciente e contínua, utilizando-os noutras situações. Vão elaborando saberes de várias naturezas que utilizam em outras situações e que mobilizam na ação e na intervenção, quer no campo pessoal, profissional ou cívico.

A valorização e o reconhecimento das modalidades educativas não escolares afigura-se importante para todos os indivíduos, com particular incidência nos indivíduos com NEE, devendo ser uma grande aposta para a educação dos mesmos. Nesta linha de pensamento surgem os currículos funcionais (CF).

Para o autor Lou Brown, segundo Costa (2006, p.3), a educação pública perspetiva objetivos globais idênticos para todos alunos, “independentemente do nível das suas capacidades intelectuais: espera-se que todos atinjam o máximo das suas potencialidades, que se tornem membros produtivos da sociedade, que promovam a sua cultura e os seus valores morais, que se tornam cidadãos responsáveis”.

Mas quando estão em causa alunos com NEE de carácter permanente, estes objetivos manifestam-se em conseguir que estes possam vir a ter uma vida com qualidade, autónoma e o mais integrada possível.

O mesmo autor defende ainda que os alunos com NEE devem frequentar as escolas regulares da sua área, para assim poderem estar com os seus irmãos, os seus amigos e os seus vizinhos e não frequentar escolas especiais.

São objetivos e características dos programas educativos elaborados numa perspetiva funcional proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à

participação numa variedade de ambientes; preparar os alunos para responder aos desafios duma vida tão autónoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro; capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral.

No entanto, Costa (2006) chama a atenção que a implementação desta perspetiva educativa funcional implica que as escolas tenham condições para que a sua implementação tenha sucesso.

O conceito de CEI aponta para uma estrutura bipolar, em que à componente académica é acrescida uma formação funcional, vocacional, pré-profissional, pelo que será correto dizer-se que uma das chaves do sucesso de um CEI reside na combinação destes dois fatores, académico e funcional.

As teorias do desenvolvimento curricular apontam para um processo dinâmico em que a construção do currículo está em permanente evolução, com base num sistema de alimentação em “feed-back” que gira em torno de quatro fases/momentos que se inter-relacionam: avaliação do aluno, no caso dos CEI’s por referência à CIF; planeamento; implementação e avaliação dos objetivos/competências presentes no currículo.

Existe um referencial de áreas que moldam o desenho curricular regular para cada ano/ciclo do ensino básico e secundário. No respeitante ao CEI há que reconhecer que apesar da sua individualidade, da diferenciação das aprendizagens e da funcionalidade que deve assumir, não pode deixar de contemplar as áreas académicas consideradas base, sob pena de o perfil terminal dos alunos ficar ainda mais comprometido.

Por outro lado, há que garantir a funcionalidade do currículo, isto é, procurar determinar o equilíbrio entre a preparação académica e a autonomia, funcionalidade, socialização e preparação vocacional ou pré-profissional.

Quanto à sua estrutura, o manual de apoio à prática da DGIDC (2008), refere que este deverá conter detalhadamente o que o aluno vai aprender “O quê?”, através da indicação dos

conteúdos, objetivos e competências a desenvolver com os alunos; deverá também determinar recurso materiais e imateriais, com os quais vai aprender os conteúdos delineados, assim como o local onde irão decorrer essas aprendizagens, ficando desta forma definidos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e o local/contexto onde vão decorrer as aprendizagens. Deverá conter igualmente “o nível de participação em atividades realizadas no contexto da turma” (DGIDC, 2008, p. 71). Do mesmo ainda deverão fazer parte as estratégias e metodologias a utilizar, dando assim resposta à pergunta: “Como vai aprender?”.

Por fim aponta, ainda, para a inclusão do processo de avaliação, o horário do aluno, indicando o contexto e respetivos tempos semanais.

De acordo com o manual *supra* mencionado, aquando da elaboração de um CEI, a equipa responsável deverá definir os meios através dos quais será possível atingir os objetivos estipulados.

Como é claro, essa tarefa não pode ser alheia às condições que a escola ou outra entidade parceira reúne.

Os objetivos não podem ser demasiado ambiciosos face aos recursos que na prática estarão disponíveis.

O primeiro conjunto de recursos a garantir será a equipa pedagógica, na qual se incluem os docentes titular de turma (1º ciclo), docentes das diferentes disciplinas (2º ciclo, 3º ciclo e secundário) e os docentes de educação especial e a família.

Por outro lado, a escola necessita de assegurar o apoio de outros profissionais, tais como psicólogos e terapeutas vários.

Os assistentes operacionais são outro elemento fundamental na implementação deste tipo de currículo, pelo que a escola deverá assegurar a sua existência e promover a sua formação específica para trabalhar com crianças/jovens com NEE.

Nos recursos enquadram-se ainda os materiais didáticos, que de algum modo suportarão o currículo (“hardware” e “software” educacional e outros instrumentos técnicos e científicos, ferramentas...), os instrumentos de avaliação pedagógica, e que dependem muito das metodologias de ensino-aprendizagem adotadas e do perfil de funcionalidade dos alunos.

Muitos destes recursos já existem na escola, os professores já os têm ou fã-los-ão, individualmente ou em grupo, durante o desenrolar do ano letivo.

Outros poderão ser adquiridos por via de avaliações dos alunos, nomeadamente ao nível das tecnologias, através dos CRTIC.

Para elaborar e implementar um currículo, independentemente do modelo seguido, é importante organizar o ensino e refletir cuidadosamente sobre a sua planificação. Num currículo funcional estas etapas têm de ser seguidas e revestem-se de uma importância maior uma vez que se trata de uma opção curricular que mobiliza muitos mais recursos, que devem trabalhar em rede.

Cabe aos elementos da equipa pedagógica identificar os objetivos específicos, com clareza e simplicidade, nas diversas oportunidades de ensino que o ambiente escolar; familiar; cultural; comunitário, oferecem. Por exemplo, se um aluno não sabe como cuidar das suas necessidades pessoais, estas serão relacionadas como objetivos de ensino. Todavia, dizer que uma habilidade da área de autocuidados é escolhida como objetivo prioritário para o aluno, não significa que somente esta habilidade deva ser ensinada. Enfatizam-se todos os aspetos da vida do aluno, como, por exemplo, o social, académico, linguagem, que sejam relevantes para torná-lo independente e produtivo e capacitá-lo a viver bem em comunidade. Os objetivos educacionais são determinados para a sua imediata funcionalidade, aplicabilidade imediata a curto, médio e longo prazo.

Sendo os objetivos um elemento fundamental de qualquer currículo, em especial de um CEI, é necessário que sejam claramente enunciados, com termos circunstanciais e comportamentais

precisos. Neste particular é importante considerar num CEI o tipo de verbos presentes nos objetivos.

Mager (1975), citado por Vieira e Pereira (1996), refere a existência de três tipos de verbos presentes no enunciado dos objetivos: verbos de ação manifesta (e.g., vestir o caso com a ajuda da educadora); de ação encoberta de ordem mental (e.g., identificar, distinguir); de ação encoberta de ordem mental com indicação de comportamento (e.g., identificar, apontando ou nomeando, a partes do corpo num boneco).

Parafraseando Vieira e Pereira (1996), no enunciado dos objetivos de um CEI deve-se evitar a segunda formulação.

Um outro aspeto que importa considerar prende-se com o papel da família neste processo. Não basta que o Encarregado de Educação/a família tenha conhecimento e autorize por escrito que o seu educando passe a beneficiar da medida e) do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, e consequentemente lhe seja elaborado um CEI, para que se possa considerar que existe efetiva articulação entre a escola e a família do aluno.

Para um verdadeiro envolvimento da família esta tem de ser sensibilizada para todo o processo, devendo conhecer e estar implicada no âmbito e nos objetivos do CEI do seu educando.

Se é inquestionável que a colaboração da família pode contribuir, ou é indispensável para o êxito do currículo, também é seguro que a sua incompreensão e alheamento podem prejudicar o seu desenrolar.

Este envolvimento num processo pedagógico orientado pelo princípio da funcionalidade é tão natural que este processo não pode existir sem este envolvimento. A cooperação pais – professores – escola, é um dos tópicos mais valorizados na educação e em particular na educação especial e insere-se na preocupação mais alargada de otimizar as potencialidades

dos alunos com NEE (Vieira & Pereira, 1996; Pereira, 1998; Correia, 1999; Costa *et al.*, 2000).

O papel dos encarregados de educação/família pode ser multifacetado, indo desde a colaboração na elaboração do diagnóstico de necessidades/capacidades, passando pela informação sobre hábitos, gostos e outras competências dos seus educandos, até à participação na elaboração do currículo, operacionalização e sua avaliação (dando “feedback” do comportamento do aluno fora da escola). É muito importante que “os pais possam exprimir o que consideram mais importante ensinar ao seu filho no momento actual e o que gostariam que ele viesse a fazer no futuro”. (Costa et al, 1996, p.38)

Estes envolvimento da família e do aluno como parte da equipa pedagógica e de apoio ao aluno, para além da maior motivação e adesão às medidas e apoios que gera, permite ainda recolher informação sobre: “o desempenho do aluno no seu contexto familiar e social; as diferenças observadas ou o que permanece inalterado; a perceção do aluno e do encarregado de educação sobre os resultados alcançados e o porquê de terem sido ou não alcançados; a satisfação do aluno e do encarregado de educação com o processo; as potencialidades, expectativas e necessidades emergentes” (DGE, 2015, p.28).

Para além dos serviços e recursos de que dispõe, a escola deverá procurar todos os apoios no exterior que considerar indispensáveis para a consecução dos seus objetivos no âmbito da elaboração e posterior operacionalização de um CEI com a maior diversidade de contextos possível.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo I – Metodologia e desenho da investigação

1. Problemática e sua contextualização

Segundo Tuckman (1994) o problema é a questão a que a investigação procura dar resposta. Partindo deste pressuposto, o problema é o ponto de partida de qualquer investigação, para o qual o investigador procura respostas de forma a resolver, esclarecer, fazer novas propostas para assim melhorar, ajudar a superar ou colmatar lacunas existentes.

Na linha do defendido por Tuckman (1994) ao referir que “o valor prático baseia-se no facto do estudo poder contribuir, subsequentemente, para uma nova forma de fazer as coisas a nível prático”, a formulação do problema de estudo deveu-se ao facto de, no âmbito do trabalho que a investigadora desenvolve na área da educação especial, sentir necessidade de dar uma resposta de qualidade aos alunos que acompanha, em particular aquando da elaboração dos seus CEIs (Tuckman, 1994,p.548).

De acordo com o quadro conceptual que desenvolvemos no capítulo anterior (assente numa lógica investigativa sobre a temática dos Currículos, em particular dos CEIs dos seus objetivos/função na educação e formação dos jovens com NEE) procurámos aferir se os mesmos cumprem o seu papel funcional e desta forma influenciam, promovem e perspectivam a vida pós-escolar dos alunos. Pressupostos considerados fundamentais na resposta educativa dada a todos os alunos, com especial importância para os alunos com NEE. Pelo exposto, consideramos que há motivos para querermos refletir e contribuir para que se possa alcançar e partilhar um conhecimento mais aprofundado sobre a problemática, que apesar dos estudos feitos ao longo dos anos e publicações existentes, persiste e se revela de interesse científico/pedagógico.

Procurámos, tal como mencionado anteriormente, aferir o papel dos CEIs na conquista da autonomia, participação ativa em contexto escolar e comunitário dos alunos com NEE, ou seja, o seu papel na inclusão/participação dos alunos nos diferentes ambientes.

Atualmente, o conceito de inclusão está cada vez mais ligado ao de participação, “educar para participar”. É nesta linha de pensamento que se desenvolve este estudo. Torna-se, pois, pertinente o estudo da ação funcional do currículo específico individual (CEI), desenhado para este público, uma vez que este serve de planificação ou orientação para a planificação das suas aprendizagens, e de instrumento de avaliação das mesmas.

A investigação segundo Tuckman (1994), é uma tentativa sistemática de encontrar soluções para as questões que o investigador coloca, que se podem traduzir em respostas abstratas e gerais ou altamente concretas e específicas. Descobertos os factos o investigador formula então, uma generalização com base na interpretação dos mesmos. O mesmo autor refere também, que o processo de investigação é algo “vivo”, onde cada parte (elemento) se afirma e se desenvolve em simbiose com os restantes. Tal como defendem Quivy.& Campenhoudt (1998) uma investigação “ é, por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt 1998,p.31).

Tendo como ponto de partida a problemática acima apresentada, fomos construindo o nosso objeto de estudo, seguindo o caminho, tal como refere Canário (2003), de constante questionamento, colocando problemas e construindo respostas, mesmo que provisórias, enquadradas teórica e metodologicamente, e que nos permitem o conhecimento sobre essa mesma realidade.

Pelo exposto, a finalidade deste estudo prende-se com a tentativa de aferir o cariz funcional dos CEIs desenhados para alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, com tipologia de NEE ao nível das funções cognitivo-motoras.

2. Modelo de Investigação

No presente estudo recorreu-se a uma abordagem qualitativa, e descritiva, de análise documental em educação. (Almeida & Pinto, 1990)

A palavra *qualitativa* evidencia os processos e significados que “não são capturados rigorosamente em termos de quantidade, intensidade ou frequência”. (Ribeiro, 2008, p.65)

Numa investigação de tipo qualitativo os objetivos passam pela descrição e interpretação de fenómenos e realidades. Para alcançar esses objetivos “são essenciais as diversas interpretações e perspetivas que podem existir desses fenómenos e realidades” (D’ Oliveira, 2007, p. 18). De uma forma geral esta abordagem de investigação procura abranger todas as diferentes manifestações do comportamento humano.

Aliás, o espírito da ciência é, segundo Morgado (2003), qualitativo, pelo que seria simplificador tentar reduzi-lo à mera qualificação estatística, uma vez que a realização do conhecimento deve beneficiar de uma metodologia variada.

Bogdan e Biklen defendem que os dados recolhidos serem designados por qualitativos, “... *significa ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.*” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16)

Para Ribeiro (2008) a investigação qualitativa “serve predominantemente os tipos de investigação indutivos” (Ribeiro, 2008, p.65)

De acordo com o exposto considerou-se que a técnica para recolha de dados que melhor se adequava aos objetivos deste estudo era a análise documental.

A análise documental visa identificar informações sobre determinados factos em documentos. Documentos que constituem uma fonte estável, que se mantem acessível ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes e para vários estudos e fins. Os documentos são uma

fonte de informação contextualizada, que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A análise dos documentos pressupõe a análise do conteúdo/informação perspetivando o estudo que se está a realizar. Quando o investigador se propõe estudar esses documentos por si próprios, os problemas encontrados “derivam da escolha do objecto de estudo ou da delimitação do campo de análise, e não dos métodos de recolha de informações” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.201).

De acordo com Bell (2002, p.91), documento é uma fonte escrita ou impressa e pode dividir-se nas seguintes categorias: fontes primárias, que surgem durante o período de investigação, como por exemplo, atas de reuniões; e fontes secundárias, que são as interpretações dos acontecimentos baseadas nas fontes primárias.

Dentro das fontes primárias o autor ainda distingue: fontes primárias deliberadas, produzidas para a atenção de futuros investigadores, como por exemplo, autobiografias, diários, cartas; e fontes primárias inadvertidas, utilizadas pelo investigador para um propósito diferente daquele que levou à sua elaboração, como por exemplo, documentos de trabalho diário do sistema educativo.

Por sua vez, Cellard (2012) distingue documentos públicos de documentos privados. Segundo este autor os documentos públicos dividem-se em: arquivos públicos (organizados segundo planos de classificação, nem sempre acessíveis, como arquivos governamentais, municipais ou escolares) e documentos públicos não arquivados (documentos distribuídos, como jornais, revistas). Por outro lado os documentos privados dividem-se em: arquivos privados (documentação privada de, por exemplo, sindicatos, igrejas, organizações políticas) e documentos pessoais (histórias de vida, diários, autobiografias).

Não obstante a origem e categoria a que um documento corresponda, o mesmo reflete sempre uma determinada realidade num tempo e espaço próprios sendo, portanto, caraterizador dessa realidade e da ação dos seus atores.

Assim, para a análise de um documento é necessário considerar o contexto e enquadrar o documento no espaço, tempo e particularidade da organização, identificar os interesses e motivos que levaram à elaboração do documento, assegurar a qualidade da informação tendo em conta a sua autenticidade e confiabilidade.

De acordo com Fernandes (1994), a literatura sobre esta matéria, nas ciências sociais destacam-se dois métodos de análise de documentos: os métodos tradicionais e os métodos quantitativos modernos. Os métodos tradicionais derivam da crítica literária e dividem-se em análise interna e análise externa. A primeira diz respeito ao entendimento do conteúdo do documento, a segunda ao esclarecimento do contexto em que surgiu o documento e o impacto social que teve.

Os métodos quantitativos modernos dividem-se em semântica quantitativa e a análise de conteúdo. A primeira analisa a frequência do aparecimento de certos vocábulos, ou seja, o “vocabulário dos textos por processos estatísticos” (Fernandes, 1994, p.169); o segundo analisa os significados das palavras. Pela classificação dos mesmos, constata-se que os métodos quantitativos modernos são uma análise extensiva do texto e pretendem complementar a análise dos métodos tradicionais.

A seleção dos documentos para analisar depende dos objetivos do estudo e do que se pretende analisar.

No presente estudo foi realizada uma análise de conteúdo de carácter eminentemente dedutiva, uma vez que se partiu de um processo de categorização apriorístico, conforme se poderá constatar através de uma leitura atenta do ponto 5 do presente capítulo.

Este estudo, em certo sentido, pode ainda ser considerado quali/quantitativo, uma vez que foram utilizados alguns quantificadores, relativamente aos dados que emergiram da análise documental levada a efeito. Para sintetizar e condensar a informação foram elaboradas grelhas que incluem dados de natureza numérica, sobre os quais foram efetuados cálculos de natureza percentual. Nesta abordagem quali/quantitativa, tal como refere D'Oliveira (2007, p.20), citando Lee (1999, p. 14), os métodos e técnicas de recolha de dados decorrem conjuntamente, por forma a “desenvolver um conjunto de actividades complementares podendo assim obter informações descritivamente ricas e quantitativamente significativas”. Os elementos analisados foram CEIs de cinco agrupamentos de escolas diferentes, elaborados para alunos com NEE do 1º e 2º Ciclos do ensino básico, com tipologia de NEE no domínio cognitivo-motor.

3. Questões e Objetivos do Estudo

A pesquisa bibliográfica realizada no âmbito deste estudo permitiu-nos definir os seus possíveis contornos.

Decorrentes das considerações apresentadas nos pontos e capítulos anteriores, foi nosso intuito analisar os CEIs elaborados para alunos do 1º e 2º Ciclos dos Ensino Básico, com NEE de carácter permanente, no domínio cognitivo-motor.

Descrita a problemática que nos propomos abordar, que se prende em última análise com as necessidades dos alunos em estudo, o objetivo final será sempre contribuir para uma melhoria das respostas que lhes são dadas, para que estas contribuam para os tornar em indivíduos satisfeitos e adaptados, aceites, incluídos e participativos na comunidade/sociedade à qual pertencem.

Os objetivos apresentam-se como a finalidade de um trabalho científico, ou seja, o que se pretende alcançar com a elaboração da investigação.

São eles que mostram claramente o que o investigador deseja realmente. Uma definição clara dos mesmos ajuda em muito na tomada de decisões quanto aos aspetos metodológicos da pesquisa, afinal, temos que saber o que queremos fazer, para depois resolvermos como proceder para chegar aos resultados pretendidos.

Podemos distinguir dois tipos de objetivos num trabalho científico: os objetivos gerais e os objetivos específicos.

Decorrentes dos objetivos do estudo enunciados, definiram-se os seguintes objetivos gerais:

- i) perceber se os CEIs são elaborados numa perspetiva funcional;
- ii) procurar padrões de regularidade nesses resultados, que, não sendo generalizáveis, poderão elucidar sobre a situação atual relativamente à construção desta diferenciação curricular individual;

Objetivos específicos

- i) perceber se os objetivos definidas nos CEIs têm um cariz funcional;
- ii) perceber se as estratégias definidas nos CEIs têm um cariz funcional;
- iii) extrair as conclusões possíveis, de forma a definir um quadro de referências que sirva de base à formação de professores/técnicos nesta área específica da construção de CEIs.

iv) desenhar um plano de intervenção que responda às necessidades detetadas.

Visando o cumprimento dos objetivos acima enunciados procuraremos analisar objetivos e estratégias, utilizados na elaboração dos CEIs em análise. Este propósito foi operacionalizado através da análise pormenorizada dos objetivos, utilizando para tal a corrente técnica de Mager (1975), citado por Vieira e Pereira (1996), adaptando a sua terminologia aos objetivos deste estudo, e considerando a teoria de Brown e seguidores, identificando neles as capacidades funcionais que o ensino dos alunos com NEE deve estruturar.

4. Amostra: Constituição e Caracterização

Submetemos a análise vinte CEIs, dez desenhados para alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo os quatro anos de escolaridade deste ciclo e dez elaborados para alunos do 2º ciclo, correspondentes ao 5º e 6º anos de escolaridade.

Os CEIs que compõem a amostra são oriundos de cinco Agrupamentos de Escolas do distrito de Beja.

Tratam-se de currículos relativos aos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016.

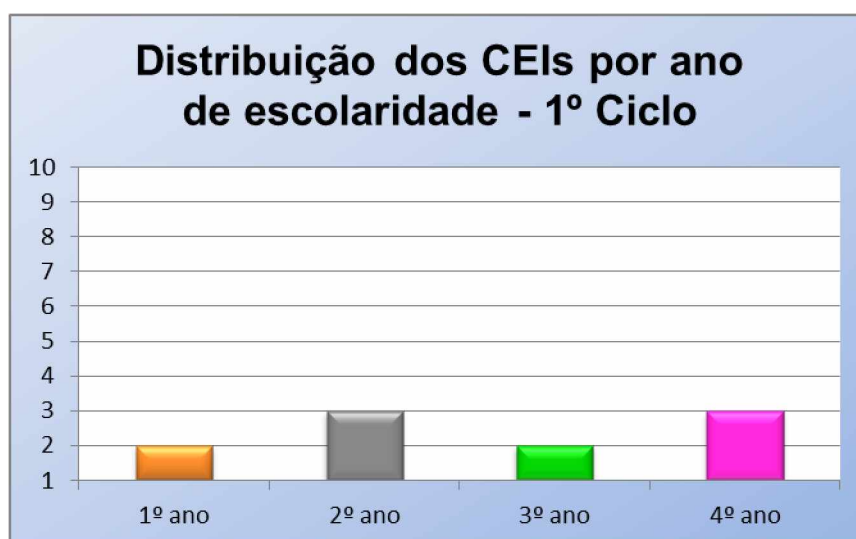
O número de CEIs envolvidos dependeu da receptividade dos docentes para participarem no estudo, com a disponibilização de um instrumento de trabalho, pelo que se trata de uma amostra por conveniência.

Foi deliberadamente tentado que o número de CEIs fosse de alguma forma equilibrado na sua distribuição pelos dois ciclos e agrupamentos de origem, com o propósito de que os resultados pudessem ser mais fiáveis, mas também diversificados em virtude das especificidades organizacionais de cada ciclo e de cada agrupamento.

Uma percentagem significativa dos professores contactados aderiu sem levantar qualquer problema à disponibilização de uma amostra dos CEIs com os quais trabalham, assim como ao facultar de algumas informações sobre os alunos a quem se destinam, respeitando sempre a sua identidade e caracterização mais específica. Aos mesmos foi garantido por parte do investigador a confidencialidade dos dados e a não divulgação de elementos que permitam a identificação dos alunos e seus agrupamentos de origem.

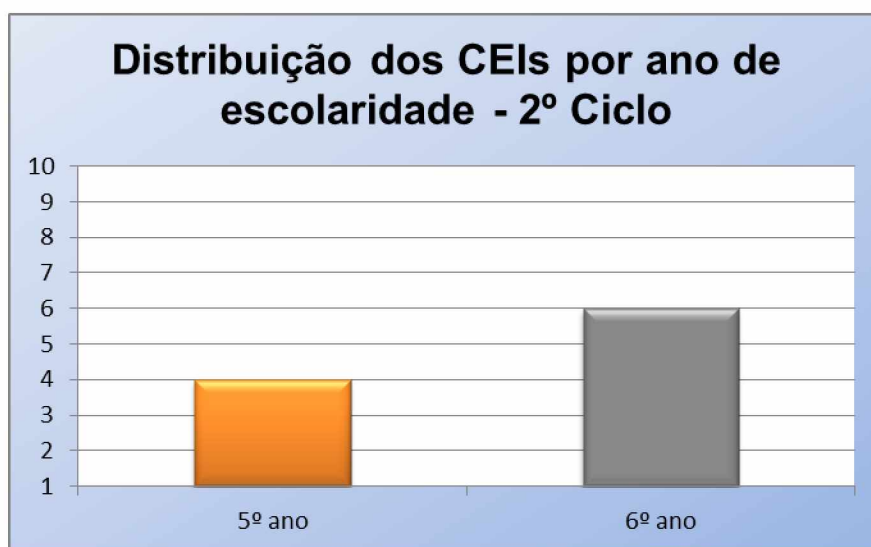
No gráfico seguinte apresentamos a distribuição dos CEIs relativamente ao ano de escolaridade a que se destinam, no 1º Ciclo.

Gráfico 1 – Distribuição dos CEIs por ano de escolaridade – 1º Ciclo do Ensino Básico



Através do gráfico 1 é possível verificar que foram disponibilizados dois currículos de 1º ano, três de 2º ano, dois de 3º ano e três de 4º ano.

Gráfico 2 – Distribuição dos CEIs por ano de escolaridade – 2º Ciclo do Ensino Básico



No que respeita ao gráfico 2 podemos constatar que foram disponibilizados quatro currículos respeitantes a alunos a frequentar o 5º ano e seis definidos para alunos a frequentar o 6º ano de escolaridade.

O presente estudo propõe-se analisar CEIs elaborados para alunos que frequentam o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, que apresentam NEE de carácter permanente do domínio cognitivo e motor, aos quais foi aplicada a medida educativa e) do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. As problemáticas dos alunos são variadas: dificuldades intelectuais; trissomia 21 e autismo.

5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Os dados recolhidos foram analisados seguindo procedimentos de análise documental.

Num primeiro momento de organização do estudo foram desencadeados alguns procedimentos prévios, fundamentais para a sua implementação.

Como ponto de partida impunha-se a recolha de CEIs, pelo que foram identificados vários docentes a lecionar em diferentes agrupamentos que posteriormente foram contactados e aos quais foi dado conhecimento do objetivo do presente estudo e solicitada a sua colaboração.

Seguidamente procedeu-se a uma análise exploratória, tendo como objetivo construir um instrumento válido, procedeu-se a uma leitura *flutuante* visando o recolher de impressões e orientações e assim *fazer falar* os currículos.

A partir dessa primeira fase da análise exploratória, procedeu-se à categorização de segmentos (objetivos e estratégias) presentes nos CEIs.

Segundo Bardin (2004), a categorização é um processo de tipo estruturalista com duas etapas: o inventário, que pressupõe isolar os elementos e a classificação, que corresponde à fase em que se repartem os elementos, ou seja, em que se tenta organizar as mensagens, representando de forma simplificada dos dados brutos.

A construção de instrumentos processou-se na sequência da primeira fase de recolha de informação.

Os instrumentos construídos para a análise dos CEIs assumiram a forma de grelhas de sistematização de informação, recolhida a partir das fontes consultadas, tendo por objetivo organizar, de forma simplificada, a informação e de forma a se adequar e dar resposta aos objetivos deste estudo.

A grelha 1 visou a organização da informação relativa aos componentes/caraterísticas gerais dos CEIs em análise, a qual se apresenta no apêndice 1.

Na primeira coluna da referida grelha, consta o ciclo de escolaridade que o aluno frequenta; a inclusão da segunda coluna “Codificação do CEI” visou o atribuir de um código de identificação para cada um dos CEIs, assim os mesmos foram designados por ordem alfabética de “A” até “T”; a terceira coluna “Ano de Escolaridade” é relativa ao ano de matrícula do aluno; na coluna “Estrutura” pretende-se apresentar os elementos que compõem

as grelhas utilizadas em cada um dos CEIs, pelos responsáveis pela sua elaboração; na coluna Matriz Curricular (Áreas/Disciplinas) pretende-se compilar as áreas/disciplinas delineadas em cada um dos CEIs; por fim na última coluna “Outras informações” visa-se compilar outros elementos constantes nos CEIs que se considerem importantes para uma caracterização e posterior análise mais pormenorizada/fundamentada, nomeadamente, informações sobre os contextos de operacionalização dos objetivos definidos.

No quadro 2 apresenta-se um exemplar do instrumento utilizado.

Quadro 2 – Componentes /Características gerais dos CEIs em análise.

Ciclo de Ensino	Codificação do Cei	Ano de escolaridade	Estrutura	Matriz Curricular (Áreas/Disciplinas)	Outras Informações

Posteriormente, para operacionalizar a análise dos domínios selecionados (objetivos e estratégias) foi construído outro instrumento de análise, também na forma de grelhas (*cf.* apêndices 2 e 3).

Esta análise incidiu sobre os objetivos – para quê ensinar? Ou seja, as intenções educativas em causa e no como ensinar? Onde se incide, também, sobre atividades, metodologias e estratégias.

Assim o foco da presente investigação centra-se na informação constante nos CEIs relativamente ao quê e como ensinar e fazer aprender, procurando se têm ou não um cariz funcional.

Sendo os objetivos uma das fontes de análise de onde se procurou inferir a *funcionalidade* do currículo, considerámos importante construir um instrumento que permitisse a análise dos mesmos. Assim, foi construída um quadro, à luz da perspectiva técnica, em particular da visão

da importância e construção de objetivos do autor Robert Mager (1975), citado por Vieira e Pereira (1996).

Na referida grelha identificámos os verbos presentes nos objetivos, enquadrando-os em três categorias: verbos de ação manifesta (AM); de ação encoberta (AE); de ação encoberta de ordem mental com “indicação de comportamento” (AEIC), utilizando a terminologia de Mager (1975), citado por Vieira e Pereira (1996).

Posteriormente, na fase de análise dos dados, procurámos associar verbos de ação manifesta com a funcionalidade ou não do objetivo. Ao empreendermos esta tarefa verificámos que, relativamente à categoria de verbos de ação encoberta de ordem mental com “indicação de comportamento”, surgiram por vezes indicadores funcionais de comportamento, pelo que, se acrescentou uma nova categoria, designada de objetivos com verbos de ação encoberta e indicador de comportamento funcional (AEICF). Constatou-se ainda a existência de objetivos que sendo, formulados em termos de ação encoberta têm associada uma componente funcional pelo que, se adicionou uma outra categoria designada de objetivos com verbos de ação encoberta que têm associada uma componente funcional (AEF).

A *funcionalidade*, considerada como conceito central na construção da formação dos alunos, diz respeito àquilo que numa comunidade é valorizado e considerado importante e está intrinsecamente associado à qualidade de vida dos indivíduos. Sendo que, à luz da perspetiva de Lou Brown (1993), citado por Costa *et al* (1996) uma atividade funcional é aquela que, se o aluno não a fizer alguém a terá de fazer por ele.

Neste sentido, é pertinente que para a compreensão dos CEIs, a *funcionalidade* tenha sido tomada como categoria de análise, num processo hermenêutico de investigação.

Nessa perspetiva, a *funcionalidade*, foi considerada o objeto de estudo deste projeto, investigando dentro dos objetivos, como já referido e das estratégias presentes em cada CEI, o papel que estes desempenham como instâncias mediadoras entre o propósito académico e a

participação inclusiva dos alunos na escola e comunidade, através da sua funcionalidade. A operacionalização desta análise consta igualmente das grelhas (que se apresentam nos apêndices 2, 3 e 4), quantificando e categorizando as estratégias adotadas pelos docentes como funcionais ou não funcionais. De referir, que do entendimento a que se chegou nos contactos com o orientador desta dissertação, concluiu-se que muitas das estratégias apresentadas nos CEIs eram não estratégias, porque estavam formuladas em termos de competências ou objetivos a serem atingidos, pelo que, não foram consideradas para análise.

Na leitura flutuante realizada na primeira fase deste estudo foi possível verificar que a terminologia utilizada para identificar cada uma das áreas/disciplinas diferia de uns currículos para outros, mesmo nos oriundos de um mesmo agrupamento, pelo que, de forma a sintetizar a informação, para posterior análise, as áreas/disciplinas foram agrupadas em áreas de conhecimento/intervenção. Na área do Português foram incluídas a compreensão oral; linguagem/comunicação; comunicação, linguagem e fala; aprender a ler; aprender a escrever; articulação verbal. A área da Matemática surgiu em todos os CEIs, engloba os objetivos definidos sob as terminologias: matemática funcional e aprendizagem e aplicação de conhecimentos/cálculo funcional. A área do Conhecimento do Mundo incorpora os objetivos de áreas traçados sob a terminologia: Meio Pessoal e Envolvente; Homem e o Mundo; Ciências da Vida e Estudo do Meio. A área das Competências Pessoais e Sociais, engloba os objetivos de áreas como: Atividades de Vida Diária; Gestão de Tarefas e de Rotinas; Formação Pessoal e Social, Relacionamentos e Relações Interpessoais e Autonomia Pessoal e Social. Da área da Expressão Físico-Motora fazem parte objetivos traçados em áreas como: Motricidade; Fisioterapia; Psicomotricidade e Expressão/Motricidade. A área Expressões Artísticas englobou áreas como: Artes Gráficas; Expressão Corporal e Movimento; Educação Tecnológica; Educação Visual; Atividades Manuais; Expressão e Educação Dramática; Expressão e Educação Plástica; Expressão e Educação Musical e Arte em Movimento. As

restantes áreas analisadas utilizam em todos os CEIs a nomenclatura também utilizada no estudo.

No quadro 3 apresenta-se um exemplar do instrumento produzido.

Quadro 3 – Análise Conjunta de Objetivos e Estratégias

Área	Tipo de Verbo Ano	OBJETIVOS						Total de objetivos		ESTRATÉGIAS		
		AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF			Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Português	1º ano											
	2º ano											
	3º ano											
	4º ano											

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional

Capítulo II – Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos

1. Apresentação dos Resultados

Neste ponto do trabalho são apresentados os dados relativos aos CEIs analisados, como já foi referido anteriormente nesta análise não foi consideradas muitas das estratégias que constavam dos CEIs a que tivemos acesso, porque o seu enunciado apontava mais para a ideia de competências e/ou objetivos a serem atingidos pelos alunos.

A apresentação dos dados que irá ser realizada ocorrerá, numa primeira fase, separadamente por cada uma das áreas/disciplinas, numa segunda fase ter-se-á em conta o conjunto dos dados recolhidos.

1.1. Resultados referentes aos CEIs do 1º Ciclo

Quadro 4 – Área do Português

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Português	1º ano	36	1	2	0	0	0	39	3	0	3
	2º ano	55	21	5	0	0	2	83	2	31	33
	3º ano	23	3	3	0	0	2	31	a)		
	4º ano	80	5	4	0	0	0	89	3	6	9
Total		194	30	14	0	0	4	242	8	37	45
Total %		80,2%	12,4%	5,8%	0%	0%	1,6%	100%	17,8%	82,2%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF - Ação Manifesta Funcional; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

a) O CEI F define 23 estratégias gerais transversais a todas as áreas, uma não foi contabilizada pois trata-se de uma atividade e não de uma estratégia. Assim foram analisadas 22 estratégias, 3 têm cariz funcional e 19 são não funcionais.

De acordo com a leitura dos dados inscritos no quadro nº 4 podemos verificar que dos duzentos e quarenta e dois verbos utilizados para delinear os objetivos presentes nos CEIs analisados, na área do Português, cento e noventa e quatro são de ação manifesta (80,2%), ou seja, uma maioria, o que nos leva a afirmar que os objetivos foram construídos de forma clara, possibilitando uma fácil compreensão do comportamento que se espera do aluno, conforme ilustram os seguintes exemplos: “Ouvir histórias” (CEI A); “ Descrever figuras” (CEI C); “Executar grafismos simples” (CEI F); “Completar histórias” (CEI G); “Ler frases silenciosamente e em voz alta” (CEI J); “Escrever frases ditadas” (CEI H).

Contudo a clareza e pouca possibilidade de erros de interpretação não é sinónimo de funcionalidade, o que é verificável pelos valores acima apresentados, onde se observa que apenas 12,4% dos objetivos traçados são funcionais, como por exemplo: “Narrar experiências do dia a dia” (CEI C); “Leitura do seu horário nos diferentes suportes” (CEI F); “Reconhecer o nome escrito da sua localidade” (CEI I). De referir que o maior número de objetivos funcionais constam dos currículos delineados para o 2º ano de escolaridade.

De mencionar, também, que nos dez CEIs analisados, foram utilizados, ainda que de forma não muito relevante, alguns verbos que recobrem comportamentos encobertos (5,8%), ou seja, tratam-se de objetivos que devido ao verbo utilizado se tornam passíveis de várias interpretações, onde o comportamento esperado pelo aluno não é claro e por isso difícil de operacionalizar e também de avaliar, são disso exemplo os seguintes objetivos: “Adquirir o prazer do livro e da leitura” (CEI F); “Perceber a direccionalidade do livro e da leitura” (CEI F); “Compreender pequenos textos” (CEI I). Por fim referir que foram identificados quatro objetivos (1,6%) que, apesar de serem formulados com verbos de acção encoberta têm associada uma componente funcional, como se pode constatar pelos exemplos: “Aprender a ler, globalizando palavras funcionais e com significado no seu dia-a-dia” (CEI F); “Compreender e aceitar o não” (CEI E).

No respeitante às estratégias definidas para a área do Português é possível verificar que das quarenta e estratégias presentes nos dez currículos a maioria constam em currículos elaborados para alunos a frequentar o 2º ano de escolaridade (33), e apenas nove estão presentes em currículos para alunos do 4º ano. Relativamente ao grau de funcionalidade das mesmas, este não é expressivo pois apenas oito das quarenta e cinco estratégias foram consideradas funcionais, o que representa 17,8% das estratégias presentes nos dez CEIs analisados.

De forma a enriquecer esta análise é de mencionar que nas estratégias delineadas para esta área há um forte apelo à utilização das TIC, nomeadamente software de apoio à aprendizagem da leitura e escrita, como por exemplo: “Utilização de um preditor de palavras com sintetizador de fala para auxiliar a escrita (Eugénio)” (CEI H); “Utilização de software educativo” (CEI E).

Quadro 5 - Área da Matemática

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Matemática	1º ano	22	5	0	0	0	2	29	-	-	-
	2º ano	38	8	0	0	0	1	47	0	5	5
	3º ano	36	3	10	0	0	1	50	a)		
	4º ano	85	4	15	0	0	2	106	0	9	9
Total		181	20	25	0	0	6	232	0	14	14
Total %		78%	8,6%	10,8%	0%	0%	2,6%	100%	0%	100%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional ; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional

De acordo com o quadro 5 é possível constatar que a maioria dos objetivos delineados usam verbos de ação manifesta (78%), dos quais apresentamos os seguintes exemplos: “Completar

simetrias (CEI A); “Interpretar um gráfico” (CEI I); “Resolver problemas simples” (CEI D). De realçar que nesta área os objetivos traçados com verbos encobertos tem alguma expressão (10,8%), sendo o segundo tipo de verbos mais utilizado, o que numa área tão exata como a Matemática, confere um grande grau de abstração aos comportamentos / competências pedidas aos alunos, como podemos constar pelos exemplos: “Adquirir noções de forma” (CEI I); “Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar” (CEI J). Ainda relativamente a objetivos traçados com recurso a verbos encobertos 2,6% têm associada uma componente funcional , por exemplos: “Conhecer unidades de medida de tempo: semana/mês/estação do ano/ano/horas/minutos” (CEI D).

Relativamente às estratégias definidas para a área da Matemática pela observação do quadro acima podemos verificar que as catorze estratégias presentes nos dez currículos analisados estão divididas entre currículos elaborados para alunos a frequentar o 2º ano de escolaridade (5) e currículos para alunos a frequentar o 4º ano, com prevalência destes com nove estratégias. No respeitante ao cariz funcional das mesmas, nenhuma é funcional. De salientar que há algumas estratégias que apontam para a abordagem aos conteúdos por via de atividades lúdicas, como por exemplo: “Introdução dos conteúdos de forma lúdica” (CEI H).

Quadro 6 - Área do Conhecimento do Homem e do Mundo

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Conhecimento do Homem e do Mundo	1ºano	5	5	1	0	0	3	14	-	-	-
	2º ano	8	11	1	0	0	12	32	3	2	5
	3º ano	0	8	0	0	0	0	8	a)		
	4º ano	55	4	16	0	0	1	76	1	4	5
Total		68	28	18	0	0	16	130	4	6	10
Total %		52,3%	21,5%	13,9%	0%	0%	12,3%	100%	40%	60%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional ; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

De acordo com os dados acima inscritos verificamos que, também nesta área, os objetivos construídos com recurso a verbos de ação manifesta se sobrepõem aos restantes tipos de verbos utilizados, 52,3%. São exemplo deste tipo de objetivos: “Representar a sua escola, desenhando ou construindo com objetos” (CEI E); “Reconhecer a existência dos músculos” (CEI H).

Os objetivos com verbos de ação manifesta funcional surgem em segundo lugar, representando 21,5% dos objetivos, ilustrados pelos exemplos: “Reconhecer os diferentes espaços da escola e suas funções” (CEI D); “Indicar a localidade onde mora” (CEI A).

Relativamente aos objetivos formulados com recurso a verbos de ação encoberta observamos 18, correspondendo a 13,9% do universo e no respeitante a objetivos com verbos de ação encoberta mas que têm associada uma componente funcional surgem dezasseis (12,3%). São exemplo de objetivos com verbos de ação encoberta: “Adquirir informação no âmbito das temáticas exploradas em Estudo do Meio” (CEI D); “Conhecer em termos gerais o passado do meio local” (CEI I). Para ilustrar objetivos formulados com recurso a verbos encobertos eminentemente funcionais, citamos: “Conhecer diferentes profissões do meio onde está inserido” (CEI J).

Quanto às Estratégias foram delineadas apenas dez, quatro assumem características funcionais (40%), como expressam os exemplos seguintes: “Realizar visitas de estudo programadas aos diferentes locais da comunidade” (CEI E); “Trabalhar as quatro estações associando as peças de vestuário” (CEI E); “Recorrer às vivências do aluno para desenvolver os conteúdos trabalhados” (CEI H). Constata-se, pois, que as estratégias não funcionais são maioritárias (60%), o que nos leva a poder afirmar que na área do Conhecimento do Mundo, apesar de os

CEIs se basearem no currículo nacional e este apontar para a necessidade de se realizarem as aprendizagens “*através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade,...*” (Departamento da Educação Básica, 1998, p.102), esta perspetiva não é seguida, e os mesmos são operacionalizados em contexto basicamente escolar, em sala de aula. A pertinência de as estratégias serem contextualizadas e funcionais, é igualmente defendida no currículo nacional, quando se menciona que só do “*confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca.*” (Departamento da Educação Básica, 1998, p.102) tal não é seguido na concepção dos CEIs.

Quadro 7 - Área das Competências Pessoais e Sociais

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Competências Pessoais e Sociais	1º ano	3	5	1	0	0	0	9	1	0	1
	2º ano	4	26	2	0	0	3	35	5	9	14
	3º ano	1	21	2	0	0	0	24	a)		
	4º ano	1	22	3	0	0	3	29	1	4	5
Total		9	74	8	0	0	6	97	7	13	20
Total%		9,3%	76,3%	8,2%	0%	0%	6,2%	100%	35%	65%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional

No respeitante à área das Competências Pessoais e Sociais, os verbos utilizados para a definição dos objetivos, são maioritariamente de ação manifesta funcional, porque em noventa

e sete traçados, sessenta e quatro, o correspondente a 76,3% do universo, têm verbos de ação manifesta funcional. Como se pode constatar pelos exemplos: “Reservar os almoços para a semana” (CEI I); “Fazer recados (com aumento progressivo de grau de complexidade) (CEI H) ”. Pelo exposto é possível afirmar que esta área tem um forte cariz funcional.

Relativamente às Estratégias constatou-se a existência de um total de vinte, das quais treze não têm cariz funcional (65%) e cinco (35%) assumem características funcionais, como por exemplo: “Utilizar mapa do comportamento” (CEI H); “Utilizar o horário das atividades” (CEI E).

Quadro 8 – Área da Motricidade/Expressão Físico-Motora

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Motricidade /Exp. Físico - Motora	1º ano	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2º ano	24	1	1	0	0	0	26	0	6	6
	3º ano	9	0	0	0	0	0	9	a)		
	4º ano	11	0	0	0	0	0	11	0	8	8
Total		43	1	2	0	0	0	46	0	14	14
Total %		93,5%	2,2%	4,3%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional ; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

A observação dos dados presentes no quadro nº 8 permite-nos verificar que os verbos utilizados para delinear os objetivos na área da Motricidade/Expressão Físico-Motora, são quase na sua totalidade de ação manifesta (93,5%), o que nos leva a afirmar que foram construídos tendo em vista uma ideia concreta do desempenho que se pretende do aluno, por

exemplo: “Puxar e enfiar um fio para vestir um boneco, sem ajuda” (CEI E); “Saltar para fora e para dentro de um arco” (CEI F), “Copiar uma linha vertical” (CEI C).

Apenas um objetivo formulado com um verbo de ação manifesta mas com cariz funcional:

“Usar uma colher e transferir (açúcar) de um recipiente para outro (agarrar)” (CEI E).

Dois objetivos foram categorizados como utilizando um verbo de ação encoberta: “Vivenciar com agrado experiências de contato com novos objetos e ambientes” (CEI F) e “Desenvolver controle do movimento das mãos” (CEI E).

Relativamente às estratégias, foram delineadas catorze, todas de âmbito geral, e que visam a adequação quanto à extensão das atividades, comportamentos e participação nas atividades, como por exemplo: “Tarefas/exercícios de curta duração” (CEI H); “Reforço verbal” (CEI E).

Nenhuma delas assume um carácter funcional.

Quadro 9 - Área das Expressões Artísticas/Manuais

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Expressões Artísticas/Manuais	1º ano	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2º ano	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3º ano	29	0	2	0	0	1	32	a)		
	4º ano	39	0	0	0	0	0	39	0	6	6
Total		68	0	2	0	0	1	71	0	6	6
Total %		95,8%	0%	2,8%	0%	0%	1,4%	100%	0%	100%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

Conforme se pode constatar no quadro nº 9, no respeitante aos verbos utilizados para a definição dos objetivos, dos setenta e um objetivos traçados, sessenta e oito o correspondente a 95,8% do universo, têm verbos de ação manifesta, ou seja, levam a um entendimento claro do comportamento pedido ao aluno, ilustrados pelos seguintes exemplos: “Reproduzir pequenas melodias” (CEI H); “Pintar formas e gravuras simples com guache” (CEI I). Apenas dois (2,8%) foram considerados como tendo verbos de ação encoberta, por exemplo: “Explorar diferentes materiais” (CEI F) e um (1,4%) também com verbo e ação encoberta, mas visando um comportamento funcional: “Saber escolher entre duas atividades da sua preferência” (CEI F).

Da análise dos CEIs é também possível referir que a escolha dos objetivos para esta área Expressões Artísticas teve por base alguns dos objetivos das áreas da Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Dramática, do currículo nacional, uma vez que podemos encontrar objetivos exatamente iguais nos CEIs e no programa nacional para estas disciplinas, como podemos ver nos exemplos: “Dizer rimas e lengalengas” (Departamento da Educação Básica, 1998, p.69); “Reproduzir sons do meio ambiente” (Departamento da Educação Básica, 1998, p.79); “Explorar o espaço circundante” (Departamento da Educação Básica, 1998, p.80).

Relativamente às estratégias foram delineadas apenas seis, todas de âmbito geral, e que visam a adequação quanto à extensão das atividades, comportamentos e participação nas atividades, como passamos a ilustrar: “Exemplificação dos exercícios com os pares” (CEI H); Nenhuma delas assume um carácter funcional.

Quadro 10 – Área do Treino da Concentração/Atenção

OBJETIVOS										ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos		Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Treino Concentração/Atenção	1ºano	16	0	0	0	0	0	16		-	-	-
	2º ano	12	1	0	0	0	0	13		0	3	3
	3º ano	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
	4º ano	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
Total		28	1	0	0	0	0	29		0	3	3
Total %		96,6%	3,4%	0%	0%	0%	0%	100%		0%	100%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional ; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Manifesta funcional.

A presença desta área do Treino da Concentração/Atenção decorre claramente do processo de avaliação à luz da CIF, e visa dar resposta a uma problemática diagnosticada em alguns alunos, pelo que apenas se encontra em currículos do 1º e 2º anos (CEI B, CEI D e CEI E), tal como podemos constatar no quadro 10.

Relativamente ao tipo de verbos utilizados para a definição dos objetivos, os mesmos são maioritariamente de ação manifesta (96,6%), com exemplificamos: “Completar figuras incompletas” (CEI A); “Descobrir diferenças entre desenhos” (CEI B) e foi apenas descortinado o objetivo funcional “Olhar para a pessoa que lhe fala”, o que no universo de vinte e nove objetivos corresponde a 3,4%.

Mais uma vez é possível aferir que os objetivos visam claramente o treino de um comportamento específico, contudo esse comportamento não é operacionalizado em contextos significativos para o aluno.

No respeitante às estratégias foram delineadas apenas três sem cariz funcional, todas no mesmo CEI, como se ilustra: “Fornecer ajudas físicas” (CEI E); “Fornecer indicações verbais” (CEI E); “Utilizar material estimulante para o aluno” (CEI E).

Analizadas cada um das áreas, individualmente, centrando-nos agora na grelha 6, presente no apêndice 4, que nos dá uma visão geral da análise efetuada aos dez CEIs referentes ao 1º Ciclo; verificamos que no 1º Ciclo, foram analisados oitocentos e quarenta e sete objetivos, destes uma percentagem muito significativa 69,8% foi elaborada com recurso a verbos de ação manifesta, sendo os restantes 30,2% distribuídos por objetivos traçados com recurso a verbos de ação manifesta funcional (18,2%), objetivos com verbos de ação encoberta (8,1%), objetivos com verbos de ação encoberta que têm associada uma componente funcional (3,9%). Não se observaram objetivos formulados com verbos de ação encoberta com indicador de comportamento, nem objetivos com verbos de ação encoberta com indicador de comportamento funcional. Mais uma vez se conclui que em matéria de objetivos o cariz funcional dos CEIs analisados é pouco expressivo 22,1%. O mesmo se poderá dizer relativamente às estratégias pois podemos observar que de forma muito expressiva estas são não funcionais (83%).

Importa ainda neste ponto do trabalho fazer referência a aspetos que não sendo observáveis nos instrumentos de análise acima apresentados e explanados, devem ser mencionados, pois emergiram da leitura/análise dos documentos e dão uma visão mais alargada e pormenorizada dos mesmos.

Da análise que foi realizada aos objetivos das diferentes unidades curriculares foi possível verificar que os mesmos têm uma forte correspondência com o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Outra questão detetada refere-se à similaridade que os currículos têm entre si,

a grande maioria dos objetivos repete-se de currículo para currículo. Por fim, de evidenciar a extensão de algumas áreas nos currículos, como se pode ilustrar com o exemplo da área de Matemática no 4º ano, onde surgem cento e seis objetivos, em três currículos, o que dá uma média de 35 objetivos para cada um.

Da análise efetuada às estratégias é, igualmente, possível mencionar que as mesmas se repetem de forma muito considerável, de conteúdo para conteúdo, de área para área e entre CEIs, uma vez que visam principalmente a adequação quanto à extensão das atividades, comportamentos dos alunos e participação nas atividades, por exemplo, a estratégia “Fornecer indicações verbais” surge três vezes na mesma área (Português) de um mesmo currículo.

Ainda quanto à análise das estratégias, algumas sugerem a utilização das TIC, como suporte às aprendizagens, quer na forma de software educativo, jogos educativos, quer da internet, como se exemplifica: “Utilização do software educativo GRID” (CEI F); “Exploração de sites educativos” (CEI H).

De realçar que apenas um dos objetivos, nos oitocentos e quarenta e sete incide sobre a questão das competências relacionadas com atividades de recreio e lazer, o qual se apresenta: “Brincar com os colegas nos intervalos” (CEI E)

Por fim é salientar que apesar da questão dos contextos de aprendizagem constar da grelha de planificação de metade dos CEIs em análise, como se pode constatar na grelha 1 do apêndice 1, do confronto entre essa coluna e os objetivos desses e dos restantes CEIs constata-se uma fraca diversidade de contextos de aprendizagem, pois verifica-se que o processo de ensino-aprendizagem ocorre quase que exclusivamente em ambiente escolar (sala de aula regular; sala da UAEEAM; biblioteca escolar; recreio; refeitório) e em número muito residual saídas ao exterior.

1.2. Resultados referentes aos CEIs do 2º Ciclo

Quadro 11 – Área do Português

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Português	5ºano	92	29	13	0	0	1	135	7	34	41
	6º ano	148	28	17	0	0	1	194	8	37	45
Total		240	57	30	0	0	2	329	15	71	86
Total %		73%	17,3%	9,1%	0%	0%	0,6%	100%	17,4%	82,6%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional ; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

De acordo com a análise aos dados inscritos na grelha nº 12 podemos verificar que dos trezentos e trinta e um verbos utilizados para delinear os objetivos presentes nos CEIs analisados, na área do Português, são maioritariamente de ação manifesta (73%), o que nos leva a afirmar que foram construídos de forma clara, possibilitando uma fácil compreensão do comportamento que se espera do aluno, como atestam os seguintes exemplos: “Copia textos” (CEI M); “Recontar histórias, textos, informações de âmbito variado...” (CEI P); “Descrever imagens, histórias,” (CEI Q); “Ler textos silenciosamente e em voz alta” (CEI O); “Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos” (CEI K).

Contudo, não se observa funcionalidade nos verbos utilizados, o que é verificável pelos valores acima apresentados, onde se observa que apenas 17,3% dos objetivos traçados são funcionais, como por exemplo: “Narrar experiências do dia-a-dia” (CEI L); “Dizer e escrever o seu nome todo” (CEI L); “Lê o nome da sua localidade” (CEI M); “Escrever, sem copiar a sua morada” (CEI S); “Copiar ingredientes e quantidades para levar às cozinheiras a fim de preparar a receita de 5ª feira” (CEI S); “Escrever a sua identidade” (CEI T).

O maior número de objetivos funcionais constam dos currículos delineados para o 6º ano de escolaridade, principalmente devido aos resultados referentes ao CEI S com 30,1% de objetivos funcionais e o CEI T, cujos objetivos delineados de forma funcional correspondem a 43,3%, casos únicos no universo de CEI analisados.

De mencionar também que nos dez CEI's analisados, nesta área curricular, foram utilizados, ainda que de forma não muito expressiva, alguns verbos encobertos (9,1%), como ilustram os seguintes exemplos: “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” (CEI K; CEI L); “Retém e compreende informações” (CEI M); “Compreender expressões idiomáticas” (CEI R).

Não foram utilizados verbos passíveis de serem associados a ação encoberta de ordem mental com indicação de comportamento (AEIC) e de ação encoberta de ordem mental com indicação de comportamento funcional (AEICF). Contudo foi possível verificar a utilização de objetivos com verbos de ação encoberta que têm associada uma componente funcional, 7,9%.

No respeitante às estratégias definidas para a área do Português no 2º ciclo, é possível verificar que o seu grau de funcionalidade é baixo pois apenas 17,4% foram consideradas funcionais. Ilustram as estratégias funcionais observadas exemplos como: “Escrever com intencionalidade, com diferentes objetivos comunicativos: cartas, ideias, emails, recados, avisos, bilhetes informativos” (CEI P); “Leitura de notícias de jornais/revistas” (CEI M).

Quadro 12 – Área de Matemática

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Matemática	5ºano	106	11	13	0	0	0	130	12	18	30
	6º ano	118	16	6	0	0	5	145	7	6	13
Total		224	27	19	0	0	5	275	19	24	43
Total %		81,5%	9,8%	6,9%	0%	0%	1,8%	100%	44,2%	55,8%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

Da análise do quadro nº 13 é possível depreender que nos duzentos e vinte e quatro objetivos utilizados nos CEIs analisados 81,5% utiliza verbos de ação manifesta, o que assume uma enorme expressão. São exemplos deste tipo de verbos os seguintes excertos: “Ler números até 15” (CEI R); “Completa simetrias simples” (CEI L); “Fazer contagens progressivas e regressivas” (CEI S); “Utilizar a simbologia $<$, $>$ e $=$ ” (CEI I).

Apenas 9,8% dos objetivos traçados são funcionais, como por exemplo: “Ler horas em relógios digitais” (CEI M).

Foram utilizados, ainda que de forma não muito significativa alguns verbos encobertos (6,9%), como: “Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar” (CEI O); “Compreender a multiplicação” (CEI S) e alguns objetivos foram formulados com verbos encobertos que têm associada uma componente funcional (1,8%).

Não foram utilizados verbos passíveis de serem associados a ação encoberta de ordem mental com indicação de comportamento (AEIC) e de ação encoberta de ordem mental com indicação de comportamento funcional (AEICF).

No respeitante às estratégias definidas para a área da Matemática no 2º ciclo, é possível verificar que existe um equilíbrio entre o número de estratégias caracterizadas como funcionais (44,2%) e não funcionais (55,8%).

Quadro 13 – Área do Conhecimento do Homem e o Mundo

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Conhec. do Homem/Mundo	5ºano	76	21	7	0	0	1	105	0	18	18
	6º ano	43	35	2	0	1	1	82	3	7	10
Total		119	56	9	0	1	2	187	3	25	28
Total %		63,6%	30%	4,8%	0%	0,5%	1,1%	100%	10,7%	89,3%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional ; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

Observando o quadro 14 é possível verificar que os objetivos foram maioritariamente elaborados com recurso a verbos de ação manifesta (63,6%), sendo que os objetivos que mais dúvidas podem suscitar aquando da operacionalização e avaliação do currículo, por criarem algumas dúvidas quanto ao comportamento esperado pelo aluno, são pouco expressivos, correspondendo a uma percentagem de 4,8% do universo.

No respeitante a objetivos que apelem a um comportamento funcional, como por exemplo “Identificar as instituições que prestam serviços de saúde em ... (localidade do aluno) ” (CEI Q), foram observados cinquenta e seis, o correspondente a 30% do universo de objetivos analisados.

Ainda com cariz funcional verificou-se a existência de 1 objetivo (0,5%) que não tendo sido delineado com um verbo de ação manifesta, comporta indicador de comportamento funcional:

“Saber, olhando para um lado e para o outro, atravessar a rua sozinho” (CEI P).

Por fim de mencionar os objetivos formulados com verbos de ação encoberta que têm associada uma componente funcional e correspondem a 1,1% do universo.

Quanto às estratégias delineadas para esta disciplina, nenhuma associa um carácter funcional.

Quadro 14 – Área de Culinária

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEI C	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Culinária	5ºano	-	-	-	-	-		-	-	-	-
	6º ano	4	44	0	0	0	4	52	4	0	4
Total		4	44	0	0	0	4	52	4	0	4
Total %		7,7%	84,6%	0%	0%	0%	7,7%	100%	100%	0%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional ; AE- Ação Encoberta; AEI – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

Numa primeira abordagem ao quadro 15 podemos desde logo verificar que esta área não foi contemplada nos CEI respeitantes ao 5º ano de escolaridade.

Assim em dois currículos do 6º ano surge esta área planificada com recurso a objetivos cujo verbo é de ação manifesta que assumem um carácter eminentemente funcional (84,6%), o que certamente se enquadra no propósito da introdução da disciplina na matriz curricular do agrupamento. Demostram este cariz funcional alguns dos exemplos apresentados: “Varrer a cozinha” (CEI S); “Lavar voluntariamente as mãos antes e depois de começar a trabalhar” (CEI T); “Comer com a boca fechada” (CEI S); “Descasca legumes, frutas ...” (CEI T).

Esta significativa percentagem de objetivos funcionais é ainda acrescida pelos objetivos que elaborados com recurso a verbos de ação encoberta que têm associada uma componente funcional, por exemplo: “Saber como evitar queimadoras” (CEI S).

Verifica-se que as estratégias definidas, vão ao encontro dos objetivos desta unidade curricular e são também elas funcionais, como se exemplifica: “Desenvolver a rotatividade por todos os elementos para participarem nas diversas fases das receitas” (CEI T).

Quadro 15 – Área de TIC

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEI C	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
TIC	5ºano	32	20	2	0	0	0	54	0	6	6
	6º ano	19	6	3	0	0	0	28	0	5	5
Total		51	26	5	0	0	0	82	0	11	11
Total %		62,2%	31,7%	6,1%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF – Ação Manifesta Funcional; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional

Observando o quadro 16, podemos aferir que esta disciplina está presente em CEIs dos dois anos do 2º Ciclo.

No respeitante aos seus objetivos estes foram construídos maioritariamente utilizando verbos de ação manifesta (62,2%), dos quais é exemplo: “Centrar, alinhar à direita, à esquerda e justificar o texto” (CEI Q).

Surgem de forma residual 6,1% dos objetivos com verbos encobertos, como “Compreender e utilizar a barra de tarefas e o menu iniciar” (CEI M) e já com maior expressão 31,7% com verbos de ação manifesta funcional, de que surgem os exemplos seguintes: “Enviar e receber mensagens através do programa de correio electrónico”; “Criar e utilizar uma lista de

endereços de correio electrónico”; “Enviar ficheiros anexos a uma mensagem” (CEI M e CEI N).

Quanto às estratégias, foram apuradas seis, todas consideradas não funcionais, por exemplo:

“Aplicar uma metodologia por execução de tarefas” (CEI M).

Quadro 16 – Área das Expressões Artísticas/Manuais

OBJETIVOS										ESTRATÉGIAS		
Área	<div>Tipo de Verbo Ano</div>	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos		Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Expressões Artísticas/Manuais	5ºano	38	0	17	0	0	0	55		0	15	15
	6º ano	89	13	1	0	0	3	106		0	7	7
Total		127	13	18	0	0	3	161		0	22	22
Total %		78,9%	8,1%	11,2%	0%	0%	1,8%	100%		0%	100%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

Como podemos constatar no quadro 17, a maioria dos objetivos programados para as disciplinas que foram agrupadas nesta área das Expressões Artísticas/Manuais, tal como explicitado no ponto anterior, têm verbos de ação manifesta (78,9%). Alguns apresentam verbos de ação encoberta (11,2%) e apenas 8,1% o que corresponde a treze objetivos no universo de cento e sessenta e um são objetivos funcionais. Estes dados revelam que o facto de se tratar de uma disciplina eminentemente prática, não implica que da sua leção decorram aprendizagens com cariz funcional.

Relativamente às estratégias, as vinte e duas apresentadas são não funcionais, como ilustram os seguintes excertos: “Utilizar o computador para explorar programa de desenho.” (CEI S);

“Prática de posições de Yoga” (CEI M); “Exercícios com técnicas do método Pilates” (CEI M).

De mencionar que no 6º ano os objetivos totais traçados são praticamente o dobro dos programados para o 5º ano. É igualmente importante referir que dos dez CEIs analisados apenas quadro contemplam esta área, o que dá expressão ao número de objetivos presentes em cada CEI nestas áreas, uma média de quarenta, por CEI.

Quadro 17 – Área do Treino da Concentração e Atenção

Área	Tipo de Verbo Ano	OBJETIVOS								ESTRATÉGIAS		
		AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos		Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Treino Concentração atenção	5ºano	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
	6º ano	15	0	0	0	0	0	15		-	-	-
Total		15	0	0	0	0	0	15		-	-	-
Total %		100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%		-	-	-

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

De acordo com o quadro 18 podemos desde logo dizer que esta área não foi contemplada nos CEI respeitantes ao 5º ano de escolaridade. Assim, em dois currículos do 6º ano surge esta área, planificada exclusivamente com recurso a objetivos cujo verbo é de ação manifesta 100%, de acordo com a categorização que serviu de base à organização da análise dos objetivos, os quais se exemplificam: “Completar figuras incompletas” (CEI P); “Percorrer labirintos, encontrando um caminho certo” (CEI Q).

Podemos ainda aferir pela leitura do quadro 17 que não foram delineadas estratégias para esta área.

Quadro 18 – Área das Competências Pessoais e Sociais

OBJETIVOS										ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo	AM	AMF	AE	AEI C	AEICF	AEF	Total de objetivos		Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
	Ano											
Competências e Sociais	5º ano	0	0	0	0	0	0	0		1	0	1
	6º ano	3	10	0	0	0	0	13		2	0	2
Total		3	11	0	0	0	0	14		3	0	3
Total %		21,4%	78,6%	0%	0%	0%	0%	100%		100%	0%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

A leitura do quadro 19 permite-nos apurar que esta área não é muito expressiva nos CEI's respeitantes ao 5º ano de escolaridade, pois só é mencionada uma estratégia de carácter funcional, a qual apresentamos: “Fomentar a autonomia da aluna através da sua responsabilização perante pequenas tarefas: organização do material, conhecimento e apropriação do espaço da escola ...” (CEI K)

Nos currículos do 6º ano, esta unidade curricular surge planificada com recurso a objetivos cujo verbo é de ação manifesta, sendo que onze (78,6%) têm associada uma componente funcional, como demonstra exemplo: “Trazer o material necessário para as diferentes áreas definidas no seu CEI” (CEI P).

Verifica-se que as estratégias definidas são também elas consideradas como funcionais, como se demonstra: “Fomentar a autonomia da aluna através da sua responsabilização perante pequenas tarefas, aumentando a complexidade das mesmas de acordo com a sua atividade e participação a nível escolar e pessoal”. (CEI P)

Quadro 19 – Área da Hortofloricultura

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEI C	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Hortoflor.	5º ano	13	5	8	0	0	2	28	9	6	15
	6º ano	6	48	10	0	0	1	65	1	0	1
Total		19	53	18	0	0	3	93	10	6	16
Total %		20,4%	57%	19,4%	0%	0%	3,2%	100%	62,5%	37,5%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Manifesta.

De acordo com o exposto no quadro 20, podemos concluir que esta unidade curricular está presente em CEI's traçados para alunos a frequentar ambos os anos do 2º ciclo de estudos.

Podemos, igualmente, concluir que os objetivos delineados cumprem em mais de 50% o objetivo que levou, em princípio, à inclusão desta área na matriz curricular dos agrupamentos, proporcionar aos alunos aprendizagens funcionais. Mais especificamente, dos noventa e três objetivos elaborados, cinquenta e três (57%) têm como verbo um verbo de ação manifesta funcional, como por exemplo: “Eliminar pedras e outros objetos do solo” (CEI T); “Proceder à rega das plantas com a mangueira e regador.” (CEI L).

Contudo, não obstante as intenções funcionais da unidade curricular em análise, 19,4% dos objetivos elaborados para a mesma são de ação encoberta, ou seja o comportamento pedido ao aluno não é claro, de fácil operacionalização e avaliação, como se exemplifica: “Conhece normas de higiene e segurança no trabalho” (CEI T).

Outros três objetivos foram delineados com um verbo de ação encoberta que têm associada uma componente funcional (3,2%), como se pode observar no seguinte exemplo: “Conhece e faz as operações culturais de sacha, monda, amontoa, retanchar, desbaste e tutoragem” (CEI T).

Os restantes objetivos apresentam verbos de ação manifesta (20,4%), o que significa que não obstante o comportamento pedido ao aluno seja perceptível, o mesmo não satisfaz as características de um objetivo funcional, como: “Identifica plantas de folha caduca e de folha persistente” (CEI L).

No respeitante às estratégias, também elas assumem maioritariamente um cariz funcional (62,5%), são exemplo estratégias como: “Executar sementeira em: lanço, linhas, covacho”; “Identificar e manusear com destreza diferentes utensílios para trabalhos complementares de preparação do solo: Enxadas, Ancinhos, Picaretas, Pás, Carrinho-de-mão, Rolos/cilindros Etc.” (CEI L).

Quadro 20– Área do Inglês

OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS		
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEI C	AEICF	AEF	Total de objetivos	Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Inglês	5º ano	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6º ano	12	3	0	0	0	0	15	-	-	-
Total		12	3	0	0	0	0	15	-	-	-
Total %		80%	20%	0%	0%	0%	0%	100%	-	-	-

Legenda: AM- Ação Manifesta; AMF- Ação Manifesta Funcional; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional.

Como se pode verificar ao analisar o quadro 21, relativo à disciplina de Inglês, é de destacar que a mesma não está presente em nenhum dos quatro CEIs de 5º ano analisados, sendo que apenas está presente num CEI de 6º ano, no CEI identificado neste trabalho por “S”.

Assim, nesse currículo foram delineados quinze objetivos para esta unidade curricular, destes, doze traçados com recurso a verbos de ação manifesta (80%), como se pode verificar:

“Identifica e reconhece algumas cores: *red, blue, yellow, orange, green, pink, purple, white, black, Brown*”. (CEI S)

Apenas três objetivos, o equivalente a 20%, apresentam verbos de ação manifesta, perspetivando um comportamento funcional por parte do aluno, como explicita o exemplo: “Cumprimentar e saudar pessoas utilizando as expressões: *Hello /Hi; How are you?; Fine, thanks; Good morning; Good afternoon; Good night; Goodbye / Bye.*”. (CEI S)

No CEI em análise não estão planificadas estratégias para esta área.

Com o objetivo de apresentar uma análise aos resultados globais do 2º Ciclo, centramo-nos agora na grelha 7 presente no apêndice 4. Pelo observado podemos verificar que foram analisados mil duzentos e vinte e dois objetivos, distribuídos por dez unidades curriculares, dos quais oitocentos e catorze, o correspondente a 66,6% do universo de análise, foram elaborados com recurso a verbos de ação manifesta. Correspondendo a 23,6% estão os objetivos com verbos de ação manifesta funcional. Com menor expressão surgem objetivos que apresentam verbos de ação encoberta (8,1%), objetivos com verbos de ação encoberta com indicadores de comportamento funcional (0,1%) e objetivos formulados com verbos de ação encoberta mas que têm associada uma componente funcional (1,6%).

Em súmula, podemos afirmar que de acordo com a análise realizada aos objetivos de aprendizagem presentes nos currículos em análise, os CEIs elaborados para o 2º ciclo não apresentam um cariz funcional.

De evidenciar que a percentagem de objetivos categorizados como funcionais se deve, essencialmente, a disciplinas como Culinária, Hortofloricultura, Conhecimento do Homem e o Mundo e Competências Pessoais e Sociais. Tratam-se de disciplinas cuja utilidade é indiscutível para estes alunos, só que conduzem ao isolamento do ambiente educativo normal, porquanto são lecionadas num contexto não inclusivo.

Relativamente às estratégias, foram analisadas duzentas e treze, das quais apenas cinquenta e quatro, o correspondente a 25,4% do universo de análise foram consideradas funcionais, sendo a percentagem de estratégias não funcionais muito expressiva, 74,6%.

Este resultado relativo às estratégias vem corroborar o já obtido relativamente aos objetivos e assim reforçar a conclusão de que os CEIs estudados não têm um cariz funcional.

Faremos de seguida referência a característica que observámos durante a análise aos documentos respeitantes ao 2º Ciclo, que não constando dos instrumentos podem contribuir para uma percepção mais completa dos mesmos.

Constatamos que os objetivos contantes das áreas do Português, Matemática e Conhecimento do Homem e do Mundo, têm como referencial o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Foram analisados CEIs com grande carga horária dedicada a áreas de expressões artísticas/manuais, constando de um mesmo CEI (CEI S) áreas como: Atividades Manuais; Educação Visual; Educação Tecnológica, sobrepondo-se alguns objetivos.

Foi igualmente verificado que muitos dos objetivos constam dos vários CEI, assim como as estratégias.

Relativamente às estratégias de realçar a sua referência ao uso das TIC como ferramenta de aprendizagem, nomeadamente, o uso de software educativo e internet para pesquisas/consulta de sites.

De salientar, também, que nenhum CEI analisado contempla áreas ligadas à área recreativa/do lazer. Tal como as referências aos contextos em que se irão desenvolver as aprendizagens são muito escassas.

Relativamente à questão dos intervenientes no processo de construção /operacionalização destes currículos. Nos dez CEIs do 2º Ciclo analisados apenas constam como intervenientes professores de educação especial e professores das diferentes disciplinas, tal como consta na grelha do apêndice 1.

Por fim, no respeitante aos contextos de aprendizagem estes reportam-se quase em exclusivo ao ambiente escolar. Podemos observar referências gerais a visitas de estudo e ao contexto comunitário, mas não se consegue aferir que objetivos são ser trabalhados nesses dois contextos.

2. Síntese

Seguidamente, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, e considerados mais relevantes.

De acordo com os dados recolhidos, constatamos:

- Que relativamente aos dez CEIs do 1º Ciclo foram analisados oitocentos e quarenta e sete objetivos, destes, uma percentagem muito significativa 69,8% foi elaborada com recurso a verbos de ação manifesta.
- No que concerne aos dez CEIs do 2º Ciclo foram considerados mil duzentos e vinte e dois objetivos com especial destaque para os verbos de ação manifesta, 66,6%.
- Aferimos que existe um fraco nível de funcionalidade no que respeita à definição/formulação dos objetivos tanto no 1º Ciclo (18,2%) como no 2º Ciclo (23,6%).
- De sublinhar que a percentagem maior de objetivos funcionais no 2º Ciclo fica a dever-se à introdução de áreas de cariz mais funcional, como culinária ou hortofloricultura.
- A introdução de disciplinas práticas são de grande utilidade para estes alunos, só que conduzem ao isolamento do ambiente educativo normal, porquanto são lecionadas num contexto não inclusivo.
- Disciplinas como a Matemática e o Português, apresentam um número reduzido de objetivos de cariz funcional.
- No que respeita às estratégias definidas nos CEIs constatamos que as mesmas na sua maioria não são funcionais tanto no 1º Ciclo (84%) como no 2º Ciclo (74,6%). De referir que as mesmas se repetem de forma muito considerável, de conteúdo para conteúdo, de área para área e entre CEIs,

- Os conteúdos e objetivos das unidades curriculares é muito semelhante entre ciclos e mesmo entre CEIs;
- Os objetivos formulados nos CEIs de ambos os ciclos têm por base o currículo nacional do 1º ciclo.
- Nos CEIs do 1º ciclo há uma aproximação à matriz curricular do ciclo pelo que os CEIs, de forma global, respeitam essa mesma matriz, introduzindo apenas áreas específicas ligadas a problemáticas dos alunos, como: fisioterapia, comunicação e linguagem e treino da atenção/concentração.
- Nos CEIs de 2º ciclo para além das áreas académicas tradicionais, há a introdução de disciplinas diferentes, de carácter mais prático e/ou funcional como: culinária, hortofloricultura, artes manuais, artes gráficas e arte e movimento;
- Alguns CEIs são extensos o que se traduz em numerosos objetivos, distribuídos por várias unidades curriculares.
- As estratégias, que apelam aos interesses e vivência do aluno e às suas experiências particulares, são uma minoria, pelo que, não se pode afirmar que, em termos gerais, assumam um carácter funcional;
- Nas estratégias é, de forma muito recorrente, dado enfoque ao uso de tecnologias da informação e da comunicação e valorizadas as aprendizagens por via de estratégias lúdicas;
- Nos currículos, principalmente referentes ao 2º Ciclo surgem várias áreas que englobámos como Expressões Artísticas/Manuais, sendo de referir que o número de objetivos delinados para estas áreas é bastante significativo atendendo ao número de CEIs que contemplam as mesmas.
- Nos CEIs analisados não existe referência, específica e esclarecedora quanto aos contextos onde decorre a operacionalização dos objetivos formulados. Em alguns CEIs a alusão ao

contexto surge de forma generalizada, mas não se observa nem nos objetivos, nem nas estratégias.

- Nenhum dos CEIs contempla qualquer área ligada a atividades de recreio e lazer, nem o faz de forma transversal em nenhuma das outras áreas, apenas foi identificado um objetivo alusivo a atividades de recreio e lazer.
- Nos CEIs em análise apenas é visível a participação do professor do ensino regular, de educação especial e alguns técnicos como psicólogos, terapeutas da fala e fisioterapeutas.

Parte III – Proposta de Intervenção

1. Diagnóstico de Necessidades

Decorrente dos resultados obtidos foi possível caracterizar a situação real dos CEIs delineados para alunos a frequentar o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. A comparação do cenário atual com as propostas enunciadas tendo em vista a situação ideal, dada através da revisão da literatura, permite-nos detetar uma discrepância significativa entre *o que é* (situação real) e *o que deveria ser* (situação ideal), o que leva à pertinência de elaboração de uma intervenção.

Pela observação do quadro 23 – Representação do real; identificação das necessidades e situação ideal, abaixo apresentado, é possível identificar de forma clara a situação real, a identificação das necessidades e a situação ideal.

Quadro 21– Representações do real, identificação das necessidades e situação ideal.

Situação real	Identificação das necessidades	Situação ideal
Grande nº de objetivos traçados	Capacitar os docentes/técnicos relativamente aos critérios para selecção de objetivos.	Objetivos selecionados com grande critério, atendendo à sua pertinência/utilidade.
Objetivos que se repetem intra e entre CEIs	Capacitar os docentes/técnicos para a elaboração de objetivos adequados a cada aluno considerado individualmente.	Individualização dos objetivos.
Pouca diversidade de estratégias.	Capacitar os docentes/técnicos para “a diversidade de meios para manejar o currículo”. (Costa, 1996, p.50)	Utilização de estratégias diversificadas, fator decisivo numa escola inclusiva.
CEIs muito semelhantes entre si	Necessidade de se construírem currículos individualizados, com base nas necessidades, capacidades, nos contextos significativos para o aluno, nos seus gostos e nas suas expectativas e da sua família.	Currículos individualizados, de acordo com a idade cronológica, necessidades, gostos e expectativas do aluno e família.
Isolamento do ambiente educativo normal com a introdução de disciplinas diferentes das matrizes	Implementação de dinâmicas de trabalho de equipa e flexibilidade nas escolas.	Currículo individualizado, com adaptação curricular e aprendizagem cooperativa, que promove o desenvolvimento de

curriculares regulares		relações com colegas sem NEE e vice versa.
Currículo não Funcionais	A aplicação de CF na escola regular implica que se garanta a preparação de docentes e técnicos que intervêm no processo educativo	Curriculos marcadamente funcionais.

Pela análise do quadro 23, verificamos que através do conhecimento da situação real podemos intervir e modificá-la através da formação dos docentes e técnicos. Ao capacitarmos os agentes educativos, situação ideal, contribuimos para a melhoria da qualidade da intervenção educativa deste grupo profissional ao nível da planificação/construção dos CEIs dos seus alunos, o que consequentemente originará uma promoção da sua inclusão/participação na escola e comunidade ou seja da sua qualidade de vida.

2. Projeto de Intervenção

O objetivo último da presente investigação visa a elaboração de um plano de intervenção que colmate aquelas que foram as necessidades detetadas no âmbito da elaboração dos CEIs.

O mesmo será denominado “ Um CEI funcional para uma Inclusão/Participação *funcional*”.

O plano de formação decorrerá no ano letivo de 2016\2017, terá a duração de 00horas, tendo como destinatários docentes de educação especial, docentes do ensino regular e técnicos que trabalhem no âmbito da educação especial. Este plano terá como base metodológica exposições teórico-práticas e discussão de casos.

Este plano de ação não pretende ser uma formação acreditada, mas sim uma oficina a desenvolver em grupos de formandos (docentes e técnicos), nas suas escolas, procurando que estes sejam ativos e dinâmicos no seu processo formativo e vejam nesta oficina uma forma de colmatarem as suas dificuldades na elaboração dos CEIs dos seus alunos, sempre numa

dinâmica de grupo, crítica, reflexiva, na partilha de casos e conhecimentos, numa lógica de educação não formal.

O nível não formal é caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e espaços, e pela preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e de públicos específicos. É uma aprendizagem integrada em atividades planeadas que decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação mas, normalmente, não conduz a uma certificação (embora isso possa acontecer). A mesma pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos), podendo ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).

Como refere Nóvoa no prefácio ao livro de Canário (2000, p. 4) «uma educação de adultos acomodada, reproduzindo, com mais ou menos “inovações”, o modelo escolar, é inútil. O que importa é compreender os contributos que ela pode dar para a crítica das razões da escola e para a construção de uma ideia “nova” de educação e ... de formação».

Deste modo, podem os próprios atores (docentes e técnicos) da escola formal ousarem quebrar a quase exclusiva redução da formação que frequentam à dimensão escolar e apostarem, de uma forma planificada e articulada, nas potencialidades educativas de outras modalidades que não a formal. É esta a visão deste plano de formação, estruturado, mas que se põe à disposição de todos e propõe como entidade dinamizadora os próprios formandos, numa perspetiva de *aprender com quem faz, com o que se fez e com o que se pretende fazer!*

As atividades a desenvolver no âmbito desta formação deverão ser organizadas e construídas com os participantes e em horário pós letivo a definir com o grupo. Contudo, é proposto um cronograma da formação.

Quadro 22– Plano de Formação

Modalidade	Módulos/Temática	Duração	Local	Calendário /Horário
Oficina de Formação	1.Introdução e sensibilização à temática.	4h	Escola	06/09/2016
	2. Pressupostos teóricos e legislativos do Currículo; Currículo Específico Individual (CEI) e Currículo Funcional (CF).			14:00 – 18:00
	3. Inclusão – Conceito e História	4h	Escola	09/09/2016
	4. Da Inclusão ao CEI – reflexão sobre o papel dos CEIs como potenciadores de Inclusão/Participação.			14:00 – 18:00
	4. Análise crítica de um CEI 5. Análise e reflexão sobre as próprias práticas (CEI que cada um elabora) 6. O Currículo Específico Individual (CEI): características, componentes, conteúdos, implementação, desenvolvimento e avaliação.	4h	Escola	13/09/2016 14:00 – 18:00
	7. Elaboração de CEIs 8.Reflexão crítica sobre as facilidades/dificuldades sentidas nessa elaboração. 9. Avaliação final do plano de formação e perspetivas de continuidade; 10.Partilha dos trabalhos elaborados no âmbito da oficina de formação.			17/09/2016 9:30 – 12:30 14:30 – 17:30

✓ Metodologia

Relativamente à metodologia a adoptar, com recurso a diferentes estratégias, procurar-se-á, estimular a reflexão crítica e mudança de práticas com o objetivo de contribuir para um

desenvolvimento ativo, participativo, integrador, responsável e criativo, dos profissionais de educação.

Serão quatro os métodos pedagógicos utilizados na formação: método expositivo (com menor expressão); o método interrogativo; o método demonstrativo e métodos ativos.

✓ Recursos

Os recursos materiais disponíveis passarão pela disponibilização de um guião com o plano de formação que irá conter as etapas a realizar em determinado período de tempo e um caderno formativo, disponibilizados pelo formador. Contará também, com os recursos disponíveis no agrupamento de cada um dos formandos com o propósito de servirem de modelo de análise, reflexão e avaliação por parte destes.

Passaremos a apresentar os objetivos de cada um dos módulos da oficina, sempre com a perspetiva de *flexibilidade* que este tipo de formação pressupõe.

Quadro 23- Oficina de Formação “ Um CEI funcional para uma Inclusão/Participação *funcional*”

CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
<p>1.Introdução e sensibilização à temática.</p> <p>2. Pressupostos teóricos e legislativos do Currículo; Currículo Específico Individual (CEI) e Currículo Funcional (CF).</p>	<p>Conhecer os conceitos de Currículo, CEI e CF;</p> <p>Avaliar as concepções de currículo, de CEI e CF que cada um possui, com base na formulação da literatura sobre estes conceitos.</p> <p>Conhecer a legislação específica sobre Educação Especial, na perspectiva de perceber que tipo de currículos prevê.</p> <p>-Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro;</p> <p>-Declaração de Salamanca;</p> <p>- Portaria N.º 201-C/2015, 10 julho</p>	<p>Processo de interações verbais, dirigidas pelo formador, de tipo pergunta-resposta com o objetivo de levar à descoberta, pelo formando, dos conceitos.</p> <p>Seguidamente será apresentado um diapositivo com as definições dos conceitos supra mencionados, permitindo o confronto entre as teorias implícitas dos formandos e os conceitos formais formulados pela literatura de referência.</p> <p>Posteriormente será apresentada uma cronologia da evolução dos conceitos e a exploração será feita através do método socrático.</p> <p>De forma mais expositiva, mas também reflexiva/crítica será apresentada a legislação específica existente sobre Educação Especial e mais especificamente sobre o currículo.</p> <p>Os documentos serão visualizados através de meios</p>

		<p>audiovisuais.</p> <p>Registo individual – avaliação informal da sessão</p> <p>1 palavra1desenho.... (Papeis de cor- <i>post-its</i>)</p>
<p>3. Inclusão – Conceito e História</p> <p>4. Da Inclusão ao CEI – reflexão sobre o papel dos CEIs como potenciadores de Inclusão/Participação.</p>	<p>Enunciar os princípios basilares da Inclusão;</p> <p>Relacionar o conceito de inclusão com o CEI;</p> <p>Reconhecer a importância do CEI na inclusão.</p>	Reflexão sobre os princípios basilares da inclusão
<p>4. Análise crítica de um CEI</p> <p>5. Análise e reflexão sobre as próprias práticas (CEI que cada um elabora)</p> <p>6. O Currículo Específico Individual (CEI): características, componentes, conteúdos, implementação, desenvolvimento e avaliação.</p>	<p>Identificar a estrutura e os conteúdos de um CEI</p> <p>Conhecer os processos de elaboração de um CEI</p>	<p>Brainstorming – Que fases para elaborar um CEI? (Inventário das fases/documentos necessários para um processo de elaboração de um CEI)</p> <p>Será utilizada a metodologia de exposição, com apresentação de diapositivos, sobre o que deve ser a estrutura de um CEI e sobre a forma dos conteúdos que o devem integrar.</p> <p>Exposição da perspectiva curricular funcional, com</p>

		<p>participação aberta, partilha de experiências e opiniões.</p> <p>Como construir os objetivos? Apresentação do modelo de Mager.</p> <p>Análise de um CEI em pequeno grupo.</p> <p>Debate para troca de opiniões relativamente a este processo.</p>
<p>7. Elaboração de CEIs</p> <p>8. Reflexão crítica sobre as facilidades/dificuldades sentidas nessa elaboração.</p>	Elaborar um CEI	<p>Com base nos trabalhos da sessão anterior, em grupos de trabalho é proposto aos formandos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da matriz orientadora do seu agrupamento; - Análise dessas e de uma matriz orientadora (fornecida pela formador) - Após discussão adaptar/melhorar a matriz orientadora de acordo com os recursos e organização do seu agrupamento; - Apresentação do trabalho realizado (porta-voz). <p>Trabalho de grupo – análise do caso – elaboração do CEI</p> <p>Apresentação em role-play (reunião para elaboração do CEI)</p>

<p>9. Avaliação final do plano de formação e perspetivas de continuidade;</p> <p>10.Partilha dos trabalhos elaborados no âmbito da oficina de formação.</p>		<p>Preferencialmente utilização de casos reais da sua escola, pois assim o trabalho de elaboração do CEI é rendibilizado e fica demonstrada a potencialidade do trabalho colaborativo neste processo.</p> <p>Registo individual - avaliação da sessão (Papeis de <i>cor-post-its</i>)</p> <p>Disponibilização de questionário de avaliação.</p> <p>Colocar na plataforma moodle do agrupamento dos trabalhos produzidos de forma a estarem disponíveis à comunidade educativa, numa perspetiva de centro de recursos.</p>
---	--	---

✓ **Avaliação**

A avaliação será realizada de forma contínua, no decurso da formação e do trabalho realizado, na forma de uma avaliação informal no final das sessões em papéis de cor-*post-it*, e através da construção de um portefólio individual, que reflita o trabalho desenvolvido de forma progressiva ao longo da formação.

No final do plano de formação, a avaliação da mesma será feita a partir da resposta a um questionário por parte dos formandos.

Todo o trabalho poderá ser partilhado com os colegas do(s) agrupamento(s) e restante comunidade educativa através das plataformas moodle dos agrupamentos de origem dos formandos.

Considerações Finais

A realização do presente trabalho permitiu perceber, em termos reais, como são constituídos alguns CEIs elaborados para alunos com DID, do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Nessa medida, um aprofundar dos conhecimentos sobre conceitos como currículo, inclusão, currículo funcional e currículo específico individual, objetivos e estratégias torna-se uma realidade, sendo crucial para a atividade profissional de qualquer professor de educação especial.

A revisão da literatura sobre os currículos para alunos com NEE levou a uma reflexão sobre o contributo dos CEIs na inclusão dos alunos com NEE e sobre a necessidade de, mais formação numa área tão nobre como a planificação destes currículos.

Para que as práticas educativas tenham cada vez mais qualidade, as questões da inclusão têm de passar pela planificação dos currículos dos alunos com NEE, como um dos seus agentes dinamizadores.

Após a análise realizada a cada uma das unidades curriculares constantes dos CEIs que compõem a amostra do presente estudo, verificamos que estes não possuem o nível de funcionalidade desejado em termos da definição/formulação dos seus objetivos e estratégias, pois não correspondem às características definidas, sustentadas pela revisão da literatura e legislação, como sendo indicadores de funcionalidade.

No 1º Ciclo os objetivos de ação manifesta funcionais corresponderam a uma percentagem de apenas 18,2% e no 2º Ciclo a 23,6% dos objetivos delineados. De sublinhar que, a percentagem maior de objetivos funcionais no 2º Ciclo fica a dever-se à introdução de áreas de cariz mais funcional, como culinária ou hortofloricultura. Contrastando com esta situação, estão disciplinas como a Matemática e o Português,

verificando-se a existência de um número reduzido de objetivos de cariz funcional. Não obstante, o facto destas disciplinas, contemplarem objetivos muito concretos relativamente à aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, tal não implicaria que não pudessem ser elaborados numa perspetiva eminentemente funcional. De acordo com Fino (1993) num currículo funcional pretende-se que as áreas académicas de leitura, escrita e matemática estejam relacionadas e integradas nos contextos da vida real do aluno: casa, comunidade e trabalho, contextos em que terá de funcionar e revelar essas competências para ter uma vida mais autónoma e feliz.

A inclusão de CEIs de dois ciclos de ensino neste trabalho, 1º e 2º ciclo, permite fazer a comparação entre eles, de forma a clarificar a problemática do estudo. Permitiu aferir que os currículos de ambos os ciclos não correspondem a currículos funcionais, clarificando que não se trata de um problema relacionado com um determinado ciclo, mas com a conceção dos currículos. Na mesma medida foi possível verificar, pela existência de mais de um CEI por agrupamento e para cada nível de ensino e CEI dos dois ciclos, que os conteúdos e objetivos das unidades curriculares são muito semelhante entre ciclos e mesmo entre CEIs, tendo por base o currículo nacional do 1º ciclo, principalmente no que respeita às áreas do Português, Matemática e do Conhecimento do Homem e do Mundo. Nos currículos do 1º ciclo há uma aproximação à matriz curricular do ciclo, pelo que os CEIs, de forma global respeitam essa mesma matriz, introduzindo apenas áreas específicas ligadas a problemáticas dos alunos, como fisioterapia, comunicação e linguagem e treino da atenção/concentração. Nos CEIs de 2º ciclo para além das áreas académicas tradicionais, há a introdução de disciplinas diferentes, de carácter mais prático e/ou funcional como culinária, hortofloricultura, artes manuais, artes gráficas, arte e movimento. Contudo, a inclusão destas disciplinas leva a um currículo separado, ensinado em espaços distintos, o que

leva o aluno a estar muito tempo em pequenos grupos de alunos com NEE e longe dos seus colegas da turma regular.

Outra questão observada foi a extensão de alguns CEIs, que se traduziram em numerosos objetivos, distribuídos por várias áreas, o que, atendendo ao público-alvo, que necessita de mais tempo para aprender, exige que aqueles sejam em menor número, contemplando apenas os verdadeiramente pertinentes e funcionais. É extremamente importante selecionar as aprendizagens mais importantes para um desempenho efetivo quer presente, quer futuro.

Devem ser os alunos “a fonte dos objetivos educacionais e é partindo das suas necessidades educativas que se seleccionam os objetivos e se devem estabelecer prioridades, conforme o grau de importância ou de premência na sua aquisição” (Fino, 1993, p.30).

Tendo como base esta linha de pensamento, dada a extensão e número de objetivos não funcionais traçados nos currículos analisados este é um ponto fraco detetado.

Ainda relativamente aos objetivos, foi possível verificar uma proximidade ao nível dos conteúdos e objetivos com o Currículo Nacional definido para o 1º Ciclo do Ensino Básico, nos currículos dos dois ciclos, o que nos leva a inferir que se tratam de instrumentos com fundamento nos documentos curriculares e programáticos nacionais. Esta intervenção pedagógica com base no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, poderá ser entendida como uma forma de aproximação do aluno ao seu grupo de pares e à possibilidade de o mesmo participar nas tarefas/aulas com o seu grupo turma. Contudo, tal poderia ser igualmente conseguido fazendo-se uma abordagem funcional aos conteúdos programáticos, tal como defendido pelos autores da corrente funcional, “deve ter-se como referência o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, fazendo as necessárias adaptações e uma abordagem funcional das áreas académicas, reforçando todas as aprendizagens de carácter prático facilitadoras da aquisição de competências

que contribuam para uma maior autonomia do aluno nos diferentes ambientes em que vive” (Fino, 1993, p.13). No 2º Ciclo esta aproximação ao currículo do 1º Ciclo já é entendida como um valorizar de determinados conteúdos/competências.

De acordo com o referencial teórico consultado, atividades funcionais são aquelas que são úteis para o indivíduo e/ou para a comunidade onde se insere, contudo, de acordo com Costa (2000) e com a experiência da investigadora em muitas escolas os alunos com DID ocupam muitas horas letivas em atividades que “não podem ser consideradas de modo nenhum funcionais: se o livro de imagens não for pintado ou se o pedaço de barro não for moldado, ninguém sentirá necessidade de o fazer. Os trabalhos manuais realizados pelos alunos e expostos nas exposições de fim de ano são exemplos da falta de funcionalidade da maior parte das actividades que preencheram os tempos escolares. Em vez destas tarefas, estes mesmos alunos poderiam, por exemplo, aprender a colaborar na confecção do almoço, a cortar a relva do jardim, a utilizar electrodomésticos que existam na sua casa ou a colocar selos no correio da escola” (Costa *et al.*, 1996, p.35).

No seguimento do referido por Costa *et al.* (1996), podemos constatar que nos currículos, principalmente referentes ao 2º Ciclo surgem várias áreas que englobamos como Expressões Artísticas/Manuais, sendo de referir que, o número de objetivos delinados para estas áreas é bastante significativo atendendo ao número de CEIs que as contemplam. Contudo, de acordo com o apresentado na literatura é pertinente afirmar que ter cariz prático não significa ser funcional, pelo que pode a escola/docentes estarem a fazer essa confusão, dando uma carga horária grande a este tipo de atividades.

Relativamente às estratégias, embora algumas façam apelo aos interesses e vivência do aluno e às suas experiências particulares, estas são uma minoria, pelo que, não se pode afirmar que em termos gerais assumam um carácter funcional.

Nas estratégias dá-se de forma muito recorrente, enfoque ao uso de tecnologias da informação e da comunicação e valorizam-se as aprendizagens por via de estratégias lúdicas.

Outro ponto a evidenciar são os contextos onde decorrem as aprendizagens. Estes são pouco referidos, pelo que se infere, que a maioria das atividades são operacionalizadas em contexto de sala de aula/escolar, o que difere do defendido na corrente funcional, que advoga que, a escola “deverá proporcionar um ensino direto, individualizado, longitudinal, abrangente e sistemático, numa vasta gama de ambientes extra-escolares e recusar a permanência unicamente na escola.” (Fino, 1993, p.22)

Um currículo individual não se compõe, exclusivamente de “atividades funcionais”, estas devem incluir-se no programa de forma equilibrada, ou seja, a par com outras atividades recreativas, desportivas ou culturais que são indispensáveis a uma vida de qualidade (Costa *et al*, 1996). Não obstante a importância dada pela literatura à presença destas áreas nos currículos, nenhum dos CEIs contempla qualquer área ligada a atividades de recreio e lazer, nem o faz de forma transversal em nenhuma das outras áreas, o que mais uma vez difere do defendido nos currículos funcionais. Fino (1993) afirma que a funcionalidade é tudo o que seja útil, numa visão mais restrita, e, numa visão mais alargada, tudo o que contribui para a sociabilidade, o bem estar ou o equilíbrio físico e espiritual do indivíduo, como é o caso dos jogos, dos desportos ou da música. Assim, o bem estar do indivíduo decorre da sua participação em atividades de recreio e lazer, pois as mesmas possibilitam uma maior interação social, que contribui para aumentar o nível da qualidade de vida dos indivíduos. Contudo, em nenhum dos vinte CEIs analisados estes aspetos estão presentes.

Há a mencionar ainda que, num currículo delineado para um aluno com NEE no domínio cognitivo motor é imprescindível a colaboração de todos os agentes educativos, a comunidade em geral e os familiares, uma vez que têm a possibilidade

de, em situações naturais, em casa ou comunidade, desenvolverem atividades que o levem à aquisição de competências ou reforço de competências já adquiridas na escola e necessárias à sua autonomia. Nos currículos em análise apenas é visível a participação do professor do ensino regular, de educação especial e alguns técnicos como psicólogos, terapeutas da fala e fisioterapeutas.

Nesta panóplia de currículos elaborados um pouco com recurso à sensibilidade de cada um, a formação apresenta-se como ferramenta essencial, perante os resultados obtidos e à pertinência dos objetivos prosseguidos através deste estudo.

Neste sentido, tendo em conta a importância da formação destes agentes educativos, na parte final do presente trabalho apresentamos uma proposta de intervenção que visa capacitar os docentes e técnicos para a elaboração de currículos de cariz eminentemente funcional.

Depois de tecidas algumas considerações sobre o que foi o estudo desenvolvido e os seus resultados, poder-se-ão apontar algumas limitações ao mesmo, do qual realçamos o não confronto dos resultados da análise documental com a perspetiva dos docentes, dos pais e até dos alunos, quanto aos currículos. Certamente que se trataria de um trabalho rico e interessante, o qual nas circunstâncias do desempenho da minha atividade profissional muito dificilmente poderia ser realizado. Cumpre, no entanto, sublinhar que a investigação que realizámos propôs-se ir para além dos estudos que se limitam a abordar a questão da visão dos professores sobre o currículo para alunos com DID, procurando “ver” esta questão de um outro prisma, ou seja, na forma como se constroem os CEIs na realidade.

Do exposto podemos retirar implicações para novas investigações. Estas deverão centrar-se na triangulação da análise documental sobre CEIs com as perspetivas de professores, pais e alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. , Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Gabinete de Investigações Sociais. Lisboa: Editorial Presença.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. (José Soares de Almeida, trad.). Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2003). O Impacte Social das Ciências da Educação. Conferência proferida no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – “*Ciências da Educação. O Estado da Arte*”. Universidade de Évora (Texto policopiado).
- Cellard, A. (2012). A análise documental. In: Poupart J.; Deslauriers J.P.; Groulx L.; Laperrière A.; Mayer R. & Pires A. (2012). *A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes. Disponível em: http://www.academia.edu/9238598/ANDR%C3%89_CELLARD_-_A_an%C3%A1lise_documental._p_295-316

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

Costa, A.; Leitão, F.; Santos, J.; Pinto, J. & Fino, M. (1996). *Currículos Funcionais - Desenvolvimento curricular na educação Básica* (vol.1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional Ministério da Educação.

Costa, A.& Rodrigues, D. (1999). Special Education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.14 (1), 70-89.

Costa, A. M., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J. & Fino, N. (2000). *Currículos Funcionais – Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A.M. (2006) *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Sintra Disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/CompetFuncionais.htm>

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca. UNESCO Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf

Decreto-Lei nº 3 de 7 de Janeiro de 2008. Diário da República nº 4 – 1ª Série, publicado em 7 de Janeiro de 2008.

Decreto-Lei nº 139 de 5 de Julho de 2012. Diário da República nº 129 – 1ª Série, publicado em 5 de Julho de 2012.

Departamento da Educação Básica (1998). *Organização Curricular e programas – 1º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

DGE (2015). *Necessidades Especiais de Educação - Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão*. Estoril: CERCICA.

D'Oliveira T. (2007) *Teses e Dissertações – Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH.

Fernandes, A. J. (1994). *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, S.S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma.

Fino, M.N.N.D. (1993) *Curriculo Funcional para os Alunos com Deficiência Intelectual – Sugestões para a sua aplicação*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário – Departamento de Educação Especial.

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Leite, T. S. (2011). *Curriculo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2724>

Martins, C. & Leitão, L. (2012). O Aluno com Paralisia Cerebral em contexto Educativo: Diferenciação de metodologias e estratégias. *Millenium*, 42 (janeiro/junho). Pp 59-66. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium42/5.pdf>

Ministério da Educação (2008). *Educação Especial – Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, J. A. (1995). *Educação para Todos – Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (1996). *Curriculo – Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (org.). (1998). *Transição para a Vida Adulta: Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Apoios Educativos. Lisboa: Editora do Ministério de Educação.
- Quivy, R.& Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, J (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde – 2ª Edição*. Porto: Legis Editora /Livpsic
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003) Educação Inclusiva: as boas e as más notícias, in: David Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*, Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2007). Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma Agenda Possível. *Inclusão, Vol.1*, pp. 11-12.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Santos, S. (2007). *Estudo Psicométrico da Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa – ECAP*. Dissertação de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.5/5101>

Tuckman, B.W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. & Pereira, M. (1996). *Se houvera quem me ensinara... A educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vilar, M. A. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Lisboa: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Apêndices

**Apêndice 1 - Componentes/Características gerais dos CEIs em
análise.**

Grelha 1 – Componentes /Características gerais dos CEIs em análise.

Ciclo de ensino	Codificação do CEI	Ano de escolaridade	Estrutura	Matriz Curricular (Áreas /Disciplinas)	Outras Informações
1º Ciclo	CEI A	1º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos Gerais/Atividade e Participação - Objetivos Específicos/Estratégias -Avaliação 	<p>Aprendizagem e aplicação de conhecimentos; Tarefas e Exigências Gerais; Interação e relacionamentos interpessoais; Áreas principais da vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação do aluno/escola - Ano letivo -Interveniente/responsáveis (no geral) - Docente Titular; Educadora Pré-Escolar; Docente E. Especial -Legenda com critérios de avaliação (Não, Parcialmente, Sim)
1º Ciclo	CEI B	1º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos Gerais/Atividade e Participação - Objetivos Específicos/Estratégias - Avaliação 	<p>Adquirir a saber utilizar a informação Utilizar competências e estratégias genéricas do processo da leitura Utilizar competências e estratégias genéricas do processo da escrita Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/Cálculo Funcional Tarefas e Exigências Gerais- Gestão de Tarefas e Rotinas Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos – Retenção da Atenção</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação do aluno/escola - Ano letivo -Legenda com critérios de avaliação (A – Adquirido; AP-Adquirido Parcialmente; NA- Não Adquirido; NT – Não Trabalhado.
1º Ciclo	CEI C	2º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas/Domínios Subdomínios - Objetivos Específicos - Avaliação - Contexto de Atividade 	<p>Português Matemática Desenvolvimento Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação do aluno/escola -Intervenientes/responsáveis (no geral) - Docente Titular Docente E. Especial -Legenda com critérios de avaliação
1º Ciclo	CEI D	2º ano	<ul style="list-style-type: none"> -Objetivos Gerais/Atividade e Participação -Objetivos Específicos/Estratégias Avaliação 	<p>Adquirir a saber utilizar a informação Utilizar competências e estratégias genéricas do processo da leitura Utilizar competências e estratégias genéricas do</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação do aluno/escola - Ano letivo -Intervenientes/responsáveis (no geral) - Docente Titular

				processo da escrita Aprendizagem e aplicação de conhecimentos/Cálculo Funcional Tarefas e Exigências Gerais- Gestão de Tarefas e Rotinas Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos – Retenção da Atenção	Docente E. Especial -Legenda com critérios de avaliação
1º Ciclo	CEI E	2º ano	- Objetivos Gerais - Objetivos Específicos - Estratégias -Recursos Materiais - Avaliação	Cognição Leitura e Escrita Linguagem Articulação Verbal Fisioterapia Competências Pessoais e Sociais	
1º Ciclo	CEI F	3º ano	- Estratégias Gerais (nas duas 1ª páginas) - Área - Subárea - Objetivo Geral - Objetivo Específico - Atividade - Intervenientes - Contexto Educativo	Português Matemática Conhecimento do Mundo Expressão Plástica Expressão Físico-Motora Expressão dramática e musical Comunicação Linguagem Fala Mobilidade Interação Social e relações interpessoais Autocuidados	Intervenientes: Docente titular; Docente de Educação Especial; Psicomotricista; Terapeuta da Fala; Assistentes Operacionais; Docente de Educação Física Contexto Educativo: Sala de aula Regular; Sala da UAEEAM; Recreio; Refeitório; Outros contextos (saídas no exterior) Horário
1º Ciclo	CEI G	3º ano	Áreas/Domínios Subdomínios Objetivos Específicos Avaliação Contexto de Atividade	Português Matemática	-Identificação do aluno/escola -Intervenientes/ responsáveis (no geral) - Docente Titular Docente E. Especial -Legenda com critérios de avaliação
1º Ciclo	CEI H	4º ano	Conteúdos/Objetivos Avaliação Atividades/Estratégias	Português Matemática para a Vida Conhecimento do Mundo Socialização Motricidade Expressões	Identificação do aluno/escola Ano letivo Intervenientes/ responsáveis (no geral)- Docente Titular Docente E. Especial

1º Ciclo	CEI I	4º ano	<p>Área</p> <p>Competências</p> <p>Níveis de desempenho</p> <p>Avaliação</p> <p>Observações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Matemática Funcional - Comunicação e Linguagem - Meio Pessoal e Envolverte - Expressão/Motricidade - Autonomia Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação da escola /aluno - Parecer do Conselho de docentes - Docente(s) responsável por cada área - Contexto (s) / Carga horária semanal - Codificação (avaliação) - Menção de cada área por período - Avaliação Global do CEI - Observações - Assinaturas dos Responsáveis - Estratégias de participação (gerais para cada área) - Recursos (gerais para cada área)
1º Ciclo	CEI J	4º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas/Domínios - Subdomínios - Objetivos Específicos - Avaliação - Contexto de Atividade 	<p>Português</p> <p>Matemática</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>Atividades da Vida Diária</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação do aluno/escola -Intervenientes/responsáveis (no geral) - Docente Titular Docente E. Especial -Legenda com critérios de avaliação - Contexto de atividade (igual para todas as áreas): Sala de aula, escola, casa e comunidade.
2º Ciclo	CEI K	5º ano	<p>Objetivos Gerais/Atividade e Participação</p> <p>Objetivos Específicos/Estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir a saber utilizar a informação -Utilizar competências e estratégias genéricas do processo da escrita -Aprender a Calcular - Comunicação/ Conversação: Compreensão do Oral -Tarefas e Exigências Gerais-Gestão de Tarefas e Rotinas - O Eu; Eu e os Outro; O Meio Envolverte. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação do aluno/escola
2º Ciclo	CEI L	5º ano	Área	Português	Avaliação do 1º, 2º e

			Subárea Objetivos Específicos Avaliação Atividades/Estratégias	Matemática TIC Ciências da Vida Artes Gráficas Hortofloricultura Educação Tecnológica	3º períodos de cada objectivo; Legenda da avaliação: D – Desenvolveu; DP – Desenvolveu Parcialmente; NP – Não Desenvolveu.
2º Ciclo	CEI N	5º ano	Área Subárea Objetivos Específicos Avaliação Atividades/Estratégias	Português Matemática TIC Ciências da Vida Artes Gráficas Arte e Movimento	Avaliação do 1º, 2º e 3º período de cada objectivo; Legenda da avaliação
2º Ciclo	CEI O	6º Ano	Áreas/Domínios Subdomínios Objetivos Específicos Avaliação Contexto de Atividade	Português Matemática	-Identificação do aluno/escola -Legenda com critérios de avaliação
2º Ciclo	CEI P	6º ano	Objetivos Gerais/Atividade e Participação Objetivos Específicos/Estratégias Avaliação do Currículo	-Adquirir a saber utilizar a informação -Utilizar competências e estratégias genéricas do processo da leitura -Utilizar competências e estratégias genéricas do processo da escrita -Aprendizagem e aplicação de conhecimentos / Cálculo Funcional -Tarefas e Exigências Gerais-Gestão de Tarefas e Rotinas -Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos – Retenção da Atenção -Comunicação/Conversação Compreensão do oral - Atividades de Vida Diária (AVD) -Tecnologias da Informação e Comunicação	-Identificação do aluno/escola - Avaliação do Currículo (por período)
2º Ciclo	CEI Q	6º ano	Objetivos Gerais/Atividade e Participação Objetivos Específicos/Estratégias Avaliação do Currículo	-Adquirir a saber utilizar a informação -Utilizar competências e estratégias genéricas do processo da leitura -Utilizar competências e estratégias genéricas do processo da escrita -Aprendizagem e aplicação de conhecimentos / Cálculo Funcional	-Identificação do aluno/escola - Avaliação do Currículo (por período)

				<ul style="list-style-type: none"> -Tarefas e Exigências Gerais-Gestão de Tarefas e Rotinas -Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos – Retenção da Atenção -Comunicação/Conversação Compreensão do oral - Relacionamentos e Relações Interpessoais - Atividades de Vida Diária (AVD) -Tecnologias da Informação e Comunicação 	
2º Ciclo	CEI R	6º ano	<p>Área/Disciplina</p> <p>Professores/Técnicos responsáveis</p> <p>Conteúdo Temático</p> <p>Objetivos</p> <p>Estratégias/Atividades</p> <p>Local e Recurso didáticos</p> <p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Português Funcional (linguagem receptiva escrita e verbal, linguagem expressiva escrita e verbal e articulação verbal) - Matemática Funcional 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do aluno - Identificação da turma - Identificação do ano letivo - Legenda da avaliação - Local: sala da UAEM; sala de aula
2º Ciclo	CEI S	6º ano	<p>Área</p> <p>Competências</p> <p>Níveis de desempenho</p> <p>Avaliação</p> <p>Observações</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Matemática Funcional - Leitura e Escrita - Homem e o Meio - Atividades Manuais - Culinária - Inglês - Familiarização com a Língua Inglesa - Expressão Corporal e Movimento - Jardinagem / HortoFloricultura - Educação Tecnológica - Educação Visual 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação da escola /aluno - Parecer do Conselho de docentes - Docente(s) responsável por cada área - Contexto (s) / Carga horária semanal - Codificação (avaliação) - Menção de cada área por período - Avaliação Global do CEI - Observações - Assinaturas dos Responsáveis - Estratégias de participação (gerais para cada área) - Recursos (gerais para cada área)
2º Ciclo	CEI T	6º ano	<p>Área</p> <p>Competências</p> <p>Níveis de desempenho</p> <p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Matemática Funcional - Leitura e Escrita - Homem e o Meio - Atividades Manuais 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação da escola /aluno - Parecer do Conselho de docentes

			Observações	(Eletricidade e Madeiras) - Culinária - Jardinagem / HortoFloricultura - TEIC	- Docente(s) responsável por cada área - Contexto (s) / Carga horária semanal - Codificação (avaliação) - Menção de cada área por período - Avaliação Global do CEI - Observações - Assinaturas dos Responsáveis - Estratégias de participação (gerais para cada área) - Recursos (gerais para cada área)
--	--	--	-------------	--	---

Apêndice 2 – Grelhas de análise 1º Ciclo (Exemplo)

Grelha 2 – Análise do CEI E – 2º ano - 1º Ciclo

CEI E - 1º CICLO (2º ano)													
OBJETIVOS										ESTRATÉGIAS a)			
Tipo de Verbo Área	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos		Nº	Funcionais	Nº	Não Funcionais	Nº Total
Português	22	9	4	0	0	2	37		1	“Fazer perguntas sobre os interesses da criança”	37	“Fornecer um exemplo” “Fornecer indicações verbais” “Utilizar material estimulante para o aluno” “Método de Aprendizagem Perceptivo-Discriminativo” “Utilização de software educativo” “Divisão das tarefas em pequenos segmentos” “Reforço positivo” “Apoio individualizado” “Associar gesto à imagem” “Jogos dramáticos”	38
Observações: Na mesma área foram delineadas estratégias iguais, pelo que as mesmas só foram contabilizadas, para efeito desta análise uma vez (não foram contabilizadas 7 estratégias) Exemplos: Repetir novamente a pergunta quando o aluno parece não estar a perceber”/ “Sempre que necessário repetir a pergunta e/ou reformular a pergunta”.													

Matemática	6	0	0	0	0	0	6	0		5	<p>“Apoio individualizado fora da sala de aula quando necessário”</p> <p>“Mudar os objectos para posições diversificadas, para que o aluno constate que existe sempre a mesma quantidade”</p> <p>“Permitir que o aluno leve para a escola puzzles, a fim de serem construídos por ele e pelos seus companheiros”</p> <p>“Utilizar o geoplano e o tangram para efectuar composições diversificadas”</p> <p>“Observar objetos diversos a fim de, através de pequenos questionários orais, levar o aluno a reconhecer superfícies planas ou não planas”</p>	5
Conhecimento do Homem e do Mundo	2	0	0	0	0	2	4	3	<p>“Realizar visitas de estudo programadas aos diferentes locais da comunidade”</p> <p>“Elaborar um cartaz para registar o tempo que faz e encarregar os alunos do seu registo diário”</p> <p>“Trabalhar as quatro estações associando as peças de vestuário”</p>	2	<p>“Contar histórias nas quais se realcem as casas das personagens”</p> <p>“Permitir que fale sobre a sua casa e as funções de cada espaço”</p>	5
Motricidade/ Físico-Motora	17	1	1	0	0	0	19			6	<p>“Treinar a(as) técnica(as);”</p> <p>“Treinar as capacidades físicas e motoras;”</p> <p>“Apoio individualizado;”</p> <p>“Reforço verbal”</p> <p>“Utilização do Programa PDA (Programa de Desenvolvimento de Aptidões para a Aprendizagem Escolar);”</p>	6

Exp. Artísticas/ Manuais												
Treino Concentração atenção	3	1	0	0	0	0	4	0		3	“Fornecer ajudas físicas” “Fornecer indicações verbais” “Utilizar material estimulante para o aluno”	3
Competências pessoais /Sociais	2	8	1	0	0	2	13	4	“Acompanhamento do aluno pelo grupo de pares ou pelo adulto” “Utilizar o Horário das atividades” “Utilizar o Tabela das actividades/tarefas” “Trabalho em grupo”	9	“Interação oral com o aluno” “Visualização diária do seu nome escrito bem como o nome da mãe do pai e dos irmãos” “Apoio individualizado” “Realização de exercícios práticos.” “Realizar jogos específicos para trabalhar esta área que sejam atrativos e lúdicos”	13
Total	52	19	6	0	0	6	83	8		62		70
Total %	62,7%	22,9%	7,2%	0%	0%	7,2%	100%					

Observações: O número elevado de estratégias definidas neste CEI não significa que são muito variadas, elas repetem-se entre cada uma das áreas e subáreas. Exemplo: “Utilizar o reforço positivo”; “Usar material estimulante para o aluno”; “Fornecer um exemplo/modelo” “Fornecer indicações verbais”.
De evidenciar as estratégias que apelam ao uso das TIC, por exemplo: “Utilização de software” e que apelam à ludicidade das atividades “Realizar jogos específicos para trabalhar esta área que sejam atrativos e lúdicos”

Legenda: AM- Ação Manifesta; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcional

Grelha 3 – Exemplos de Objetivos – CEI E

EXEMPLOS DE OBJETIVOS						
Tipo de Verbo Área	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF
Português	“Associar imagens com relações semânticas” “Identificar palavras iguais sem imagem” “Fazer a leitura de palavras associada à imagem” “Copiar palavras conhecidas com ajuda (mão na mão)”	“Cumprir normas que regulam os diálogos” “Dar um recado verbalmente” “Relatar uma antecipação de um ou dois acontecimentos (“o que vais fazer agora? E a seguir?”)”	“Compreender gestos que simbolizam objectos ou acções”			“Compreender e aceitar o não”
Matemática	“Ordenar números até 20” “Associar a noção de quantidade a número” “Quantificar agrupamentos”					
Conhecimento do Homem e do Mundo	“Representar a sua escola, desenhando ou construindo com objetos”					“Reconhecer os diferentes espaços da escola e as suas funções” “Reconhecer a existência das quatro estações do ano, através da roupa que se deve vestir”

Motricidade/ Físico-Motora	<p>“Dobrar uma folha de papel a 3 vezes, sem ajuda”</p> <p>“Atirar uma bola grande numa determinada direção”</p> <p>“Subir e descer o espaldar sozinho”</p>	<p>“Usar uma colher e transferir (açúcar) de um recipiente para outro (“agarrar”)”</p>	<p>“Desenvolver controle do movimento das mãos”</p>			
Expressões Artísticas/Manuais						
Treino Concentração atenção	<p>“Permanecer com o olhar atento e direccionado para a narrativa de uma história que está a ouvir durante 5 minutos”</p> <p>“Permanecer mais de 5 minutos, atento e concentrado numa actividade a realizar em mesa”</p> <p>“Permanecer mais de 5 minutos, atento e concentrado numa actividade a realizar no computador”</p>	<p>“Olhar para a pessoa que lhe fala”</p>				

Competências pessoais /Sociais	“Seguir regras simples de jogos de grupo orientados pelo adulto”	“Partilhar objectos e comida com os colegas” “Colaborar em tarefas simples com os colegas (distribuir o leite, por os papéis no lixo, distribuir os cadernos)”	“Desenvolver comportamentos assertivos”
--------------------------------------	--	---	---

		<p>“Saber estar nos vários espaços estruturados da escola (sala de aula, recreio, casa de banho, refeitório) e em contextos da comunidade sem gritar”</p> <p>“Saber esperar pela sua vez para realizar atividades e tarefas”</p>
--	--	--

Apêndice 3 – Grelhas de análise 2º Ciclo (Exemplo)

Grelha 4 - Análise do CEI K – 5º ano - 2º Ciclo

CEI K - 2º CICLO (5º ano)											
OBJETIVOS								ESTRATÉGIAS			
Tipo de Verbo Área	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos	Nº Total	Funcionais	Nº Total	Não Funcionais
Português	11	0	2	0	0	0	13	2	“Monitorizar a intervenção da aluna através de questionamento sucessivo e permanente intencional, de modo a aperfeiçoar o discurso: quando, como, com quem, onde, porquê, etc.” “Experimentar múltiplas situações que visem o gosto pela escrita (cartões de felicitações, cartões de natal, avisos, cartazes, etc.)	1	“Promover a sistematização e repetição da informação veiculada”
Matemática	7	2	0	0	0	0	9	-		-	
Conh. Homem e Mundo	2	7	1	0	1	1 a)	12	-		-	
Culinária											
TIC											

Expressões Artísticas/Manuais												
Treino Concentração atenção												
Formação pessoal/Social								1	“Fomentar a autonomia da aluna através da sua responsabilização perante pequenas tarefas: organização do material; conhecimento e apropriação do espaço da escola”.			
Hortoflor.												
Inglês												
Total	20	9	3	0	1	1	34					
Total %	58,8%	26,5%	8,9%	0%	2,9%	2,9%	100%					
Observações: a) Repetição do objetivo “Conhecimento de datas e acontecimentos importantes” modificando apenas as datas/acontecimentos. Apenas foi contabilizado um para esta análise.												

Legenda: AM- Ação Manifesta; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional

Grelha 5 – Exemplos de Objetivos – CEI K – 5º ano

EXEMPLOS DE OBJETIVOS						
Tipo de Verbo Área	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF
Português	<p>“Descrever imagens, histórias, acontecimentos, ...”</p> <p>“Realizar jogos de sílabas de modo a escrever palavras”</p>		<p>“Compreender o essencial dos textos escutados e lidos”</p>			
Matemática	<p>“Representar números numa régua graduada”</p> <p>“Efetuar contagens progressivas”</p>	<p>“Efetuar pequenos cálculos utilizando diferentes estratégias (dedos, botões, canetas, máquina de calcular)”</p> <p>“Aperfeiçoar a utilização de instrumentos da vida corrente relacionados com o tempo: relógio, calendário e horários”</p>				
Conhecimento do Homem e do Mundo	<p>“Identificar características físicas do meio envolvente”</p> <p>“Identificar as estações do ano”</p>	<p>“Identificar quais as instituições importantes que existem em (...) e para que servem”</p> <p>“Identificar os elementos da família: Características e sua função”</p>	<p>“Saber as suas características físicas”</p>		<p>“Saber, atravessar a passeadeira sozinho, olhando para um lado e para o outro”.</p>	<p>“Conhecimento de datas e acontecimentos importantes: o Carnaval, o feriado da vila, a Páscoa, etc.”</p>
Culinária						

Inglês	Hortoflor.	Comp. pessoais /Sociais	Treino Concentração atenção	Expressões Artísticas/Manuais	TIC

Apêndice 4 - Análise Conjunta de Objetivos e Estratégias

– 1º Ciclo e 2º Ciclo

Quadro 6 – Análise Conjunta de Objetivos e Estratégias – 1º Ciclo

1º CICLO												
OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS			
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEIC	AEICF	AEF	Total de objetivos		Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Português	1ºano	36	1	2	0	0	0	39		3	0	3
	2º ano	55	21	5	0	0	2	83		2	31	33
	3º ano	23	3	3	0	0	2	31		a)		
	4º ano	80	5	4	0	0	0	89		3	6	9
Matemática	1ºano	22	5	0	0	0	2	29		-	-	-
	2º ano	38	8	0	0	0	1	47		0	5	5
	3º ano	36	3	10	0	0	1	50		a)		
	4º ano	85	4	15	0	0	2	106		0	9	9
Conhecimento do Homem e do Mundo	1ºano	5	5	1	0	0	3	14		-	-	-
	2º ano	8	11	1	0	0	12	32		3	2	5
	3º ano	0	8	0	0	0	0	8		a)		
	4º ano	55	4	16	0	0	1	76		1	4	5
Competências Pessoais e Sociais	1ºano	3	5	1	0	0	0	9		1	0	1
	2º ano	4	26	2	0	0	3	35		5	9	14
	3º ano	1	21	2	0	0	0	24		a)		
	4º ano	1	22	3	0	0	3	29		1	4	5
Motricidade /Físico - Motora	1ºano	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
	2º ano	24	1	1	0	0	0	26		0	6	6
	3º ano	8	0	1	0	0	0	9		a)		
	4º ano	11	0	0	0	0	0	11		0	8	8
Expressões Artísticas	1ºano	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
	2º ano	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
	3º ano	29	0	2	0	0	1	32		a)		
	4º ano	39	0	0	0	0	0	39		0	6	6
Treno Concentração o atenção	1ºano	16	0	0	0	0	0	16		-	-	-
	2º ano	12	1	0	0	0	0	13		0	3	3
	3º ano	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
	4º ano	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
Total		591	154	69	0	0	33	847		19 +3 a)= 22	93 +22 a)= 115	112 + 25 a)= 137
Total %		69,8%	18,2%	8,1	0%	0%	3,9%	100%		16%	84%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AE- Ação Encoberta; AEIC – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF- Ação Encoberta Funcional.

a) CEI F - Estratégias gerais (definidas nas duas primeiras páginas do currículo): 22 estratégias gerais, 3 funcionais. Uma estratégia presente do referido CEI não foi contabilizada por não ser uma estratégia. O CEI G não apresenta estratégias.

Grelha 7- Análise Conjunta de Objetivos e Estratégias – 2º Ciclo

2º CICLO												
OBJETIVOS									ESTRATÉGIAS			
Área	Tipo de Verbo Ano	AM	AMF	AE	AEI C	AEICF	AEF	Total de objetivos		Funcionais	Não Funcionais	Nº Total
Português	5ºano	92	29	13	0	0	1	135		7	34	41
	6º ano	148	28	17	0	0	1	194		8	37	45
Matemática	5ºano	106	11	13	0	0	0	130		12	18	30
	6º ano	118	16	6	0	0	5	145		7	6	13
Conhec. do Homem/Mundo	5ºano	76	21	7	0	0	1	105		0	18	18
	6º ano	43	35	2	0	1	1	82		3	7	10
Culinária	5ºano	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
	6º ano	4	44	0	0	0	4	52		4	0	4
TIC	5ºano	32	20	2	0	0	0	54		0	6	6
	6º ano	19	6	3	0	0	0	28		0	5	5
Exp. Artísticas/ Manuais	5ºano	38	0	17	0	0	0	55		0	15	15
	6º ano	89	13	1	0	0	3	106		0	7	7
Treino Concentração atenção	5ºano	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
	6º ano	15	0	0	0	0	0	15		-	-	-
Competências Pessoais e Sociais	5º ano	0	1	0	0	0	0	1		1	0	1
	6º ano	3	10	0	0	0	0	13		2	0	2
Hortoflor.	5º ano	13	5	8	0	0	2	28		9	6	15
	6º ano	6	48	10	0	0	1	65		1	0	1
Inglês	5º ano	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
	6º ano	12	3	0	0	0	0	15		-	-	-
Total		814	289	99	0	1	19	1222		54	159	213
Total %		66,6%	23,6%	8,1%	0%	0,1%	1,6%	100%		25,4%	74,6%	100%

Legenda: AM- Ação Manifesta; AE- Ação Encoberta; AEI – Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento; AEICF

– Ação Encoberta de Ordem Mental com Indicação de Comportamento Funcional; AEF – Ação Encoberta Funcio